



ПЕРМСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ  
ГУМАНИТАРНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ  
УНИВЕРСИТЕТ

## ГУМАНИТАРНЫЕ ИССЛЕДОВАНИЯ. ПЕДАГОГИКА И ПСИХОЛОГИЯ

№ 4, 2020

Электронный научный рецензируемый журнал  
Основан в 2020 году  
Учредитель ФГБОУ ВО «Пермский государственный  
гуманитарно-педагогический университет» (ПГГПУ)  
Издатель ФГБОУ ВО «Пермский государственный  
гуманитарно-педагогический университет» (ПГГПУ)  
Периодичность 4 раза в год

12 +

Публикация статей в журнале осуществляется по следующим специальностям:

13.00.00 ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

13.00.01 – Общая педагогика, история педагогики и образования;

13.00.02 – Теория и методика обучения и воспитания (по областям и уровням образования);

13.00.03 – Коррекционная педагогика (по областям)

13.00.05 – Теория, методика и организация социально-культурной деятельности;

13.00.08 – Теория и методика профессионального образования.

19.00.00 ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

19.00.01 – Общая психология, психология личности, история психологии;

19.00.05 – Социальная психология;

19.00.07 – Педагогическая психология;

19.00.10 – Коррекционная психология.

Представленные в журнале статьи будут полезны как специалистам

в указанных разделах, так и широкому кругу читателей, студентам и аспирантам.

Журнал зарегистрирован в Федеральной службе по надзору в сфере связи,  
информационных технологий и массовых коммуникаций.

Свидетельство о регистрации средства массовой информации ЭЛ № ФС77–80993 от 30.04.2021

Журнал включен в Российский индекс научного цитирования (РИНЦ),  
договор № 479-11/2020 от 23.11.2020

Журнал зарегистрирован как сериальное сетевое издание  
в Национальном центре ISSN Российской Федерации

Сайт журнала: URL: <https://vestnikpspu.ru>

Издается по решению редакционно-издательского совета  
Пермского государственного гуманитарно-педагогического университета

© ФГБОУ ВО «Пермский государственный  
гуманитарно-педагогический университет», 2020

**Главный редактор**

*Безукладников  
Константин Эдуардович* доктор педагогических наук, профессор  
(Россия, г. Пермь, Пермский государственный  
гуманитарно-педагогический университет)

**Заместители главного редактора**

*Вихман  
Александр Александрович* кандидат психологических наук, директор Института психологии  
(Россия, г. Пермь, Пермский государственный гуманитарно-  
педагогический университет)

*Шустова  
Светлана Викторовна* доктор филологических наук, профессор  
(Россия, г. Пермь, Пермский государственный национальный  
исследовательский университет, Пермский государственный  
гуманитарно-педагогический университет)

**Редакционная коллегия**

*Белобородова  
Ния Сабитовна* доктор педагогических наук, профессор  
(Россия, г. Бирск, Бирский медико-фармацевтический колледж)

*Бокова  
Татьяна Николаевна* доктор педагогических наук, профессор, профессор РАО,  
(Россия, г. Москва, Московский городской педагогический  
университет)

*Врублевский  
Евгений Павлович* доктор педагогических наук, профессор  
(Республика Беларусь, г. Гомель, Гомельский  
государственный университет имени Ф. Скорины)

*Вяткин  
Бронислав Александрович* доктор психологических наук, профессор, Член-корреспондент РАО  
(Россия, г. Пермь, Пермский государственный гуманитарно-  
педагогический университет)

*Гитман  
Елена Константиновна* доктор педагогических наук, профессор  
(Россия, г. Пермь, Пермский государственный  
гуманитарно-педагогический университет)

*Дружинина  
Мария Вячеславовна* доктор педагогических наук, профессор  
(Россия, г. Архангельск Северный (Арктический)  
федеральный университет имени М. В. Ломоносова)

*Дудко  
Светлана Анатольевна* кандидат педагогических наук, старший научный сотрудник  
лаборатории педагогической компаративистики, доцент  
(Россия, г. Москва, Институт стратегии развития образования РАО)

*Жигалев  
Борис Андреевич* доктор педагогических наук, профессор  
(Россия, г. Нижний Новгород, Нижегородский государственный  
лингвистический университет им. Н. А. Добролюбова)

*Елианский  
Сергей Петрович* доктор психологических наук, профессор (Россия, г. Москва, Московский  
педагогический государственный университет)

---

<i>Качалов Дмитрий Владимирович</i>	доктор педагогических наук, профессор, профессор РАЕ (Россия, г. Екатеринбург, Уральский государственный университет путей сообщения)
<i>Козлова Наталья Викторовна</i>	доктор психологических наук, профессор (Россия, г. Томск, Национальный исследовательский Томский государственный университет)
<i>Коломийченко Людмила Владимировна</i>	доктор педагогических наук, профессор (Россия, г. Пермь, Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет)
<i>Комарова Юлия Александровна</i>	доктор педагогических наук, профессор (Россия, г. Санкт-Петербург, Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена)
<i>Коптева Наталья Васильевна</i>	доктор психологических наук, профессор (Россия, г. Пермь, Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет)
<i>Крузе Борис Александрович</i>	доктор педагогических наук, профессор (Россия, г. Пермь, Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет)
<i>Левченко Елена Васильевна</i>	доктор психологических наук, профессор (Россия, г. Пермь, Пермский государственный национальный исследовательский университет)
<i>Лизунова Лариса Рейновна</i>	кандидат педагогических наук, доцент (Россия, г. Пермь, Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет)
<i>Маркелов Владимир Вениаминович</i>	доктор педагогических наук, профессор (Россия, г. Пермь, Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет)
<i>Мещерякова Елена Владиленовна</i>	доктор педагогических наук, профессор (Россия, г. Волгоград, Волгоградский государственный социально-гуманитарный педагогический университет)
<i>Мосина Маргарита Александровна</i>	доктор педагогических наук, профессор (Россия, г. Пермь, Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет)
<i>Нишнева Наталья Николаевна</i>	доктор педагогических наук, профессор, Член-корреспондент Международной академии акмеологических наук, Академик Международной академии наук педагогического образования (Республика Беларусь, г. Минск, Белорусский государственный университет)
<i>Обдалова Ольга Андреевна Рузиева Лола Толибовна</i>	доктор педагогических наук, профессор (Россия, г. Томск, Томский государственный университет) доктор педагогических наук, профессор (Республика Таджикистан, г. Душанбе, Таджикский национальный университет)

---

<i>Рябухина Елена Анатольевна</i>	доктор педагогических наук, профессор (Россия, г. Пермь, Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет)
<i>Санникова Анна Илларионовна</i>	доктор педагогических наук, профессор (Россия, г. Пермь, Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет)
<i>Синагатуллин Ильгиз Миргалимович</i>	доктор педагогических наук, профессор (Россия, г. Бирск, Бирский филиал, Башкирский государственный университет)
<i>Слободчиков Илья Михайлович</i>	доктор психологических наук, профессор, член-корреспондент РАЕН (Россия, г. Москва, Институт художественного образования и культурологии Российской Академии образования)
<i>Сорокоумова Светлана Николаевна</i>	доктор психологических наук, профессор, профессор РАО (Россия, г. Москва, Российский государственный социальный университет)
<i>Суворова Ольга Вениаминовна</i>	доктор психологических наук, профессор (Россия, г. Нижний Новгород, Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина (Мининский университет)
<i>Тарева Елена Генриховна</i>	доктор педагогических наук, профессор, (Россия, г. Москва, Московский городской педагогический университет)
<i>Ходжиматова Гулчехра Масаидовна</i>	доктор педагогических наук, профессор (Республика Таджикистан, г. Душанбе, Таджикский национальный университет)
<i>Шеховская Наталья Леонидовна</i>	доктор педагогических наук, профессор (Россия, г. Белгород, Педагогический институт, Белгородский государственный национальный университет)



ПЕРМСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ  
ГУМАНИТАРНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ  
УНИВЕРСИТЕТ

## HUMANITARIAN STUDIES. PEDAGOGY AND PSYCHOLOGY

№ 4, 2020

Electronic scientific peer-reviewed journal  
Founded in 2020  
The founder: Perm State Humanitarian Pedagogical  
University  
The publisher: Perm State Humanitarian Pedagogical  
University  
Issued 4 times a year

12 +

The journal publishes articles covering the following fields of knowledge:

13.00.00 PEDAGOGICAL SCIENCES

13.00.01 – General pedagogy, history of pedagogy and education;

13.00.02 – Theory and methodology of teaching and upbringing (by areas and levels of education);

13.00.03 – Correctional pedagogy (by the area of study)

13.00.05 – Theory, methodology and organization of socio-cultural activities;

13.00.08 – Theory and methodology of professional education.

19.00.00 PSYCHOLOGICAL SCIENCES

19.00.01 – General psychology, personality psychology, history of psychology;

19.00.05 – Social psychology;

19.00.07 – Pedagogical psychology;

19.00.10 – Correctional psychology.

The articles presented in the journal will be of interest to both specialists  
in these spheres and to a wide range of readers, including students and postgraduates.

The journal is registered with the Federal service for supervision  
of communications, information technologies and mass communications.

Certificate of registration of mass media EL № FS77 -80993 от 30.04.2021

The journal is included in the Russian science citation index (RISC),  
contract № 479-11/2020 from 23.11.2020

The journal is registered as a serial network publication  
in the National ISSN center of the Russian Federation

The journal's website: URL: <https://vestnikpspu.ru>

Published by the decision of the editorial and publishing Council of  
Perm State Humanitarian Pedagogical University

**Chief Editor**

*Bezukladnikov  
Konstantin Eduardovich* Grand Ph.D. (Education), Professor  
(Russia, Perm, Perm State Humanitarian and Pedagogical University)

**Deputy chief editors**

*Vikhman  
Aleskandr Aleksandrovich* Ph.D. (Psychology), Chef of the Institute of Psychology  
(Russia, Perm, Perm State Humanitarian Pedagogical University)

*Shustova  
Svetlana Viktorovna* Grand Ph.D. (Philology), Professor  
(Russia, Perm, Perm State National Research University, Perm State  
Humanitarian Pedagogical University)

**Editorial team**

*Beloborodova  
Nilya Sabitovna* Grand Ph.D. (Education), Professor  
(Russia, Birsk, Birsk Medical and Pharmaceutical College)

*Bokova  
Tatyana Nikolaevna* Grand Ph.D. (Education), Professor,  
Professor of the Russian Academy of Education,  
(Russia, Moscow, Moscow City Pedagogical University)

*Vrublevsky  
Evgeny Pavlovich* Grand Ph.D. (Education), Professor  
(Republic of Belarus, Gomel, Gomel State University named after F. Skorina)

*Vjatkin  
Bronislav Aleksandrovich* Ph.D. (Psychology), Professor,  
Corresponding Member of the Russian Academy of Education  
(Russia, Perm, Perm State Humanitarian Pedagogical University)

*Gitman  
Elena Konstantinovna* Grand Ph.D. (Education), Professor  
(Russia, Perm, Perm State Humanitarian Pedagogical University)

*Druzhinina  
Maria Vyacheslavovna* Grand Ph.D. (Education), Professor (Russia, Arkhangelsk, Northern (Arctic)  
Federal University named after M. V. Lomonosov)

*Dudko  
Svetlana Anatolyevna* Ph.D. (Education), Senior Researcher, Laboratory of Pedagogical Comparative  
Studies, Associate Professor (Russia, Moscow, Institute of Education  
Development Strategy of the Russian Academy of Education)

*Zhigalev  
Boris Andreevich* Grand Ph.D. (Education), Professor (Russia, Nizhny Novgorod, Nizhny  
Novgorod State Linguistic University named after N. A. Dobrolyubov)

*Elshansky  
Sergey Petrovich* Grand Ph.D. (Education), Professor  
(Russia, Moscow, Moscow State Pedagogical University)

*Kachalov  
Dmitry Vladimirovich* Grand Ph.D. (Education), Professor,  
Professor of the Russian Academy of Natural Sciences  
(Russia, Yekaterinburg, Ural State University of Railways)

*Kozlova  
Natalya Viktorovna* Grand Ph.D. (Psychology), Professor  
(Russia, Tomsk, Tomsk State National Research University)

*Kolomiychenko  
Lyudmila Vladimirovna* Grand Ph.D. (Education), Professor  
(Russia, Perm, Perm State Humanitarian Pedagogical University)

- Komarova  
Yulia Aleksandrovna* Grand Ph.D. (Education), Professor  
(Russia, St. Petersburg, Russian State Pedagogical University named  
after A. I. Herzen)
- Kopteva  
Natalja Vasilyevna* Grand Ph.D. (Psychology), Professor  
(Russia, Perm, Perm State Humanitarian Pedagogical University)
- Kruse  
Boris Aleksandrovich* Grand Ph.D. (Education), Professor  
(Russia, Perm, Perm State Humanitarian Pedagogical University)
- Levtchenko  
Elena Nikolayevna* Grand Ph.D. (Psychology), Professor  
(Russia, Perm, Perm State National Research University)
- Lizunova  
Larisa Reinovna* Ph.D. (Education), Associate Professor  
(Russia, Perm, Perm State Humanitarian Pedagogical University)
- Markelov  
Vladimir Veniaminovich* Grand Ph.D. (Education), Professor  
(Russia, Perm, Perm State Humanitarian Pedagogical University)
- Meshcheryakova  
Elena Vladilenovna* Grand Ph.D. (Education), Professor  
(Russia, Volgograd, Volgograd State Social and Humanitarian Pedagogical  
University)
- Mosina  
Margarita Aleksandrovna* Grand Ph.D. (Education), Professor  
(Russia, Perm, Perm State Humanitarian Pedagogical University)
- Nizhneva  
Natalya Nikolaevna* Grand Ph.D. (Education), Professor, Corresponding Member of the  
International Academy of Acmeological Sciences, Academician of the  
International Academy of Sciences of Pedagogical Education  
(Republic of Belarus, Minsk, Belarusian State University)
- Obdalova  
Olga Andreevna* Grand Ph.D. (Education), Professor  
(Russia, Tomsk, Tomsk State University)
- Rogacheva  
Tatyana Vladimirovna* Grand Ph.D. (Psychology), Professor  
(Russia, Yekaterinburg, State Agrarian University of the Sverdlovsk Region,  
Regional Center for Rehabilitation of the Disabled)
- Ruzieva  
Lola Tolibovna* Grand Ph.D. (Education), Professor  
(Republic of Tajikistan, Dushanbe, Tajik National University)
- Ryabukhina  
Elena Anatolyevna* Grand Ph.D. (Education), Professor  
(Russia, Perm, Perm State Humanitarian Pedagogical University)
- Sannikova  
Anna Illarionovna* Grand Ph.D. (Education), Professor  
(Russia, Perm, Perm State Humanitarian Pedagogical University)
- Sinagatullin  
Ilgiz Mirgalimovich* Grand Ph.D. (Education), Professor  
(Russia, Birk, Birk branch of Bashkir State University)
- Slobodchikov  
Ilya Mikhailovich* Grand Ph.D. (Psychology), Professor,  
Corresponding Member of the Russian Academy of Natural Sciences (Russia,  
Moscow, Institute of Art Education and Cultural Studies of the Russian  
Academy of Education)

- Sorokoumova  
Svetlana Nikolayevna* Grand Ph.D. (Psychology), Professor,  
Professor of the Russian Academy of Education  
(Russia, Moscow, Russian State Social University)
- Suvorova  
Olga Veniaminovna* Grand Ph.D. (Psychology), Professor  
(Russia, Nizhny Novgorod, Nizhny Novgorod State Pedagogical University  
named after Kozma Minin (Minin University))
- Tareva  
Elena Genrikhovna* Grand Ph.D. (Education), Professor  
(Russia, Moscow, Moscow City Pedagogical University)
- Khodzhimatova  
Gulchekhra Masaidovna* Grand Ph.D. (Education), Professor  
(Republic of Tajikistan, Dushanbe, Tajik National University)
- Shekhovskaya  
Natalia Leonidovna* Grand Ph.D. (Education), Professor  
(Russia, Belgorod, Pedagogical Institute, Belgorod State  
National University)

# ПЕДАГОГИКА

---

УДК 378.4:3

UDC 378.4:3

DOI: 10.24412/2712-827X-2020-4-9-22

## **Егоров Константин Борисович**

Кандидат исторических наук, доцент,  
Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет,  
Россия, 614990, г. Пермь, ул. Сибирская, д. 24,  
тел.: +7 (342) 2151849 (доб. 331), e-mail: egorov@pspu.ru

## **Захарова Вера Анатольевна**

Кандидат педагогических наук,  
Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет,  
Россия, 614990, г. Пермь, ул. Сибирская, д. 24,  
тел.: + 7 9223846743, e-mail: zaharova\_va@pspu.ru

## **Egorov Konstantin Borisovich**

Ph.D. (History), Perm State Humanitarian Pedagogical University,  
Perm, Russia

## **Zakharova Vera Anatolievna**

Ph.D. (Education), Perm State Humanitarian Pedagogical University,  
Perm, Russia

## **ЭКСПЕРТНЫЙ ПОТЕНЦИАЛ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО УНИВЕРСИТЕТА В УПРАВЛЕНИИ ИННОВАЦИОННОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬЮ НА РЕГИОНАЛЬНОМ И МУНИЦИПАЛЬНОМ УРОВНЯХ**

## **EXPERT POTENTIAL OF THE PEDAGOGICAL UNIVERSITY IN THE MANAGEMENT OF INNOVATIVE ACTIVITIES AT THE REGIONAL AND MUNICIPAL LEVELS**

### **Аннотация**

Авторы статьи исследуют практики экспертной оценки инновационной деятельности на региональном и муниципальном уровнях управления образованием. Экспертная оценка инновационной деятельности рассматривается как процедура внешней оценки качества образования. На рефлексивном уровне осмыслены практики экспертной деятельности, проведенной ФГБОУ ВО «Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет» (далее – ПГГПУ). В процессе исследования применен метод ситуационного анализа (case study). Используемый метод можно охарактеризовать как включенный ситуационный анализ, содержащий описание экспертных практик, в реализации которых в той или иной мере участвуют авторы. Основаниями для компаративного анализа экспертных практик стали следующие компоненты: характеристики экспертных практик, заказчик экспертизы и соответствующий уровень управления образованием, содержательные и объектные составляющие. Ключевым вопросом статьи является вопрос о целесообразности создания на базе

педагогического вуза институтов, обеспечивающих оценку инновационных практик, с соответствующим ресурсным обеспечением для мониторинга инновационных практик, обеспечения методологического взаимодействия подразделений вуза, повышения квалификации специалистов. По результатам проведенного анализа констатированы на уровне теоретического обобщения компетенции, необходимые для проведения экспертизы инновационной деятельности: оценочная и обучающая. Обучающая компетенция отличает экспертную оценку инновационной деятельности от оценки деятельности в режиме функционирования. Выявлены объекты оценки в процессе экспертизы инноваций: учащиеся, педагоги, образовательные организации. Предложены характеристики экспертной оценки инновационной деятельности: разработка индикаторов мониторинга и критериев оценки, обратная связь на основе критериально-ориентированных диагностик, эффективное обсуждение, вовлеченность участников инновационной деятельности в процесс планирования и осмысления инновации. Обоснована необходимость разработки и реализации образовательных программ, направленных на повышение компетенций педагогов и руководителей в части управления инновационной деятельностью. Выдвинуты рекомендации по совершенствованию практики, позволяющие структурировать заказ на экспертизу инновационной деятельности со стороны региональных и муниципальных органов управления образованием. Реализация рекомендаций позволит эффективно управлять становящимися инновационными практиками.

### **Abstract**

The authors of the article investigate the practice of evaluation of innovative activity at the regional and municipal levels of education management. Evaluation of innovation activity is considered as a procedure for external assessment of the quality of education. At the reflexive level, the authors comprehend the practice of expert activity carried out by Perm State Humanitarian Pedagogical University (hereinafter referred to as PSHPU). During the research, the method of situational analysis (case study) was applied. The method used can be characterized as an included situational analysis containing a description of expert practices, in the implementation of which the authors are involved to some extent. The following components became the basis for the comparative analysis of expert practices: characteristics of expert practices, the customer of the examination and the corresponding level of education management, content and objective components. The key issue of the article is the reason to establish institutes in the pedagogical university that provide an evaluation of innovative practices, with appropriate resource support for monitoring innovative practices, ensuring methodological interaction between university departments, and improving the qualifications of specialists. Based on the results of the analysis, the competencies necessary for the examination of innovative activities were ascertained at the level of theoretical generalization: evaluation and training. Learning competence distinguishes evaluation of innovation activity from assessment in the mode of functioning. The objects of evaluation in the process of examination of innovations are revealed: students, teachers, educational organizations. The characteristics of the evaluation of innovation activity are proposed: the development of monitoring indicators and evaluation criteria, feedback based on criterion-oriented diagnostics, effective discussion, so as involvement of innovation participants in the planning and understanding of innovation. The necessity of developing and implementing educational programs aimed at increasing the competencies of teachers and managers in terms of managing innovative activities has been substantiated. Recommendations were put forward for improving the requisitions for the evaluation of innovative activities from the regional and municipal educational authorities. The implementation of the recommendations will effectively manage emerging innovative practices.

**Ключевые слова:** независимая оценка, экспертная оценка, инновационная деятельность, общее образование, профессиональное образование, управление образованием.

**Key words:** independent assessment, evaluation, innovation activity, general education, professional education, education management.

## Введение

*Методологические основания исследования.* В основу статьи положены следующие рабочие определения и ключевые положения.

Экспертная оценка рассматривается как разновидность внешней оценки качества образования – оценки, выполняемой организацией, не относящейся к сети образовательных организаций, учредителем которой является орган управления образованием регионального и муниципального уровней. Опираясь на работы В. И. Слободчикова и Г. А. Игнатъевой, рассмотрим экспертную деятельность как особый вид человеческой деятельности, который относится по своим сущностным характеристикам к аналитическому и исследовательскому типу деятельности [Игнатъева, Слободчиков 2020]. Признаем также более высокую сложность оценки инновационной деятельности, в сравнении с оценкой сложившейся деятельности [Игнатъева 2008, 2020].

Кратко охарактеризуем разные подходы и модели экспертизы инновационной деятельности, приведенные в работах Г. А. Игнатъевой и В. И. Слободчикова, Т. Г. Новиковой. Исследователи указывают на отличие целевого назначения экспертизы инновационных разработок в сфере образования: нормативно-деятельностная экспертиза имеет целью оценку степени соответствия рассматриваемых материалов определенным нормативным моделям, либо существующим традициям. Такая экспертиза проводится на основе совокупности общих, специальных и конкретных критериев; герменевтическая экспертиза имеет целью понимание авторского замысла, исходной проектной идеи, выявление ее мировоззренческого контекста, целевых ориентаций проекта и его ценностно-смысловых оснований, прогноз перспектив для автора инновации. Подобная форма экспертной работы предполагает заимствование авторской позиции, своеобразную идентификацию с ним, интерпретацию его собственных действий [Игнатъева 2008; Игнатъева, Слободчиков 2020].

Т. Г. Новикова противопоставляет два подхода к оценке инноваций: системно-деятельностный подход, в рамках которого утверждается возможность выделения нескольких групп критериев оценки педагогических инноваций (Слободчиков В. И., Анисимов О. С., Алексеев Н. Г., Пальчевский Б. В.); герменевтический подход, сторонники которого отрицают целесообразность экспертной оценки на основе критериев, предпочитая такие герменевтические процедуры, как ситуационный анализ и интерпретацию (Полонников А. А., Гусаковский М. А.) [Новикова 2008]. Названные подходы можно характеризовать как методологические.

Т. Г. Новикова также, ссылаясь на работу А. А. Полонникова, приводит типологию моделей экспертизы: нормоконтролирующая (соотносящая объект с заданными требованиями); квалифицирующая или интерпретирующая (направленная на выявление места инициативы в социокультурном и образовательном контексте, определение последствий реализации и перспектив развития); дегустационная (в процессе которой инновационный продукт оценивается в отсутствие эталона, на основании предпочтений эксперта); понимающая (имеет целью помощь автору в становлении его инициативы, в оформлении, «выращивание» инициативы до уровня возможной трансляции).

На наш взгляд, тот или иной методологический, целевой подход или выбор модели экспертной оценки связан с выбором объекта оценки. В качестве объектов экспертизы инновационной деятельности рассматриваются инициатива, инновационный проект, инновационная программа, инновационный продукт, развивающая и развивающаяся практика или инновационная деятельность [Евстратикова, Болотова 2016; Игнатъева 2008, эл. р.; Новикова 2008].

Т. Г. Новикова отмечает, что экспертиза инновационных инициатив в сфере образования предполагает оценку общественной значимости инициативы, ее

реализационный потенциал, особенность включения инициативы в региональную образовательную ситуацию. Оценка инновационного продукта проводится по его характеристикам, для которых не существует объективно выработанного эталона. Эксперт, оценивающий инновационный продукт, опирается на собственное мнение о качестве. Предполагается, что ответ эксперта будет служить гарантией полной и достоверной оценки [Новикова 2008].

В. И. Слободчиков и Г. А. Игнатьева соотносят экспертную оценку инновационных образовательных проектов с оценкой качества, определяя экспертизу как оценку качества образования, осуществляемую авторитетными специалистами по выработанным в профессиональном сообществе процедуре и критериям. Разработка критериев осуществляется в соответствии с принципами, составляющими методологию исследования и анализа [Игнатьева 2020]. В случае оценки развивающейся и развивающей практики продуктом выступает заключение об уровне развития этого объекта [Игнатьева 2020]. Отметим возможность выделения различных форм экспертной работы в зависимости от количества экспертов: индивидуальная, коллективная, комплексная [Игнатьева 2008, эл. р.; Новикова 2008]. Авторы обращают внимание, что специфика объекта оценки связана с формой экспертизы.

*Особенности оценки инновационных практик.* Раскроем специфику экспертизы инновационных практик в сфере образования.

Т. Г. Новикова отмечает, что экспертиза инновационной практики – деятельность особого рода, включающая в себя не только исследование самой инновационной практики, но и организацию ответного влияния на процесс экспериментирования. Автор указывает на необходимость комплексной оценки инновационной практики, как минимум, по предметному и по деятельностному направлениям [Новикова 2008]. Инновационные практики возникают в ответ на вызовы современности [Кларин 2020; Осмоловская 2019]. Инновационные практики, которые задаются на определенном уровне образования (муниципальном, региональном, федеральном), называют «инновациями сверху». Такие нововведения нуждаются в мониторинге для оценки их эффективности [Тюнников 2019]. Это необходимо для выявления проблемных зон, которые могут перерасти в области риска в случае массовой реализации данной практики. Важная особенность мониторинга становящихся практик, по мнению М. В. Кларина, формирующий характер их фиксации и оценивания [Кларин 2020].

*Формирующее оценивание как методология экспертизы инновационной практики.* Раскроем мысль М. В. Кларина о формирующем характере оценивания инновационных практик.

Обратимся к определению понятия формирующей оценки в российской и зарубежной педагогике. А. Б. Воронцов, О. Н. Крылова и Т. В. Четвертных подчеркивают, что формирующее оценивание в процессе обучения – процесс оценки, «передаваемый» учителем ученику с целью проведения самоконтроля и самооценки, позволяющий влиять на развитие обучающегося [Четвертных 2018; Воронцов 2018]. Формирующее оценивание предполагает обратную связь и мотивацию учащегося к обучению [Крылова 2015]. М. А. Бодоньи указывает: «формирующее оценивание, или оценивание для обучения, как составная часть учебного процесса направлено на сбор данных об учебных достижениях учащихся, диагностику, мониторинг, анализ деятельности учителя и учащихся для поддержки учебного процесса». Этот же автор выделяет следующие ключевые аспекты формирующего оценивания: поддержка деятельности учащегося, обеспечение обратной связи, активизация самооценки и оценки между обучающимися, оптимизация учебного процесса [Бодоньи 2020].

В зарубежной педагогике формирующее оценивание относится к широкому спектру методов, которые учителя используют для проведения оценки понимания учащимися, учебных потребностей и академической успеваемости во время урока, раздела или курса. В процессе формирующего оценивания учитель выделяет понятия, которые учащиеся пытаются усвоить, и навыки, которые они осваивают с трудом. Эта работа ведется для того, чтобы можно было внести коррективы в уроки, методы обучения и педагогическое сопровождение. Общая цель формирующего оценивания – собрать подробную информацию, которая может быть использована для улучшения преподавания и обучения учащихся в процессе. Оценку делает «формирующей» не дизайн теста, техники или самооценки как таковой, а цель – она используется для информирования в процессе обучения и совершенствования обучения [Crooks 2001].

Отличие формирующего и констатирующего оценивания состоит в том, что формирующее оценивание предназначено для дальнейшего улучшения успеваемости учащихся, в то время как констатирующее оценивание предназначено для обобщения достижений учащихся в конкретный момент времени [Ibid. 2001]. Если констатирующее оценивание называется «оценкой обучения», то формирующее оценивание – «оценкой для обучения». Формирующее оценивание в процессе обучения должно содержать следующие характеристики: понимание критериев оценки, эффективное обсуждение, обратная связь, которая помогает двигаться вперед, самооценка, взаимооценка [Black 2003]. На наш взгляд, два последних элемента указывают на вовлеченность учащихся в процесс оценки.

Экстраполируем характеристики формирующего оценивания в обучении на оценивание инновационных практик. Предположим, что формирующее оценивание инновационных практик должно содержать следующие характеристики: понимание критериев оценки, эффективное обсуждение, обратная связь, которая помогает двигаться вперед, вовлеченность участников инновационной деятельности. На наш взгляд, составляющими формирующего оценивания инновационных практик могут стать следующие компоненты во взаимосвязи: диагностика, выявление дефицитных компетенций, подготовка кадров (педагогов, руководителей образовательных организаций). Соответственно, в процессе инновационной практики устанавливаются индикаторы для мониторинга, создается инструментарий оценки, выявляются дефициты и преимущества, определяются механизмы компенсации рисков.

В подобных условиях формируется запрос на экспертизу особого рода, которая не просто измеряет состояние системы, а помогает системе двигаться дальше. Экспертиза в управлении инновационной деятельностью требует не только оценочных компетенций, но и обучающих компетенций. В подобных ситуациях органами управления образованием и образовательными организациями востребован экспертный потенциал педагогического университета.

*Потенциал как источник развития системы образования.* В. И. Слободчиков и Г. А. Игнатьева указывают на отличие содержания данного понятия в гуманитарных и естественных науках. В естественных науках термин «потенциал» относится к физической величине, характеризующей энергию, напряжение в данной точке. Если в естественных науках реализация потенциала ведет к его уменьшению, то в гуманитарных, напротив, продуктивная реализация ведет к развитию, обогащению потенциала. Имеющийся человеческий потенциал может раскрываться, реализовываться в разной степени, в зависимости от внешних и внутренних условий [Слободчиков, Игнатьева 2016].

В психологии понятие потенциал связывается с развитием, преодолением, реализацией скрытых возможностей. Австрийский психолог Виктор Франкл (1905–1997), исследовавший ситуации преодоления сложностей от депрессии до угрозы жизни, полагал, что потенциал проявляется, когда человек чувствует стремление познать смысл жизни [Франкл 1988, 1990]. Носитель гуманистических идей в психологии американский психолог А. Абрахам Маслоу

(1908–1970), указывал на связь потенциала с процессом нахождения личностью скрытых ресурсов [Маслоу 2017]. Карл Роджерс (1902–1987), автор теории самоактуализации считал, что развитие потенциала связано с потребностью человека в личностном росте [Роджерс 2018].

В нашем исследовании экспертный потенциал может рассматриваться как возможность выявления скрытых резервов, раскрытия перспектив развития системы образования в регионе и в муниципальном районе или городском округе.

Следует отметить, что переход педагогических вузов в ведение Министерства просвещения Российской Федерации открывает новые возможности взаимодействия педагогического университета с системой образования на региональном и муниципальном уровнях. Экспертная деятельность реализуется через подведомственные организации, учебно-методические объединения, экспертные советы. В экспертную деятельность включаются и педагогические вузы. Это нашло отражение в предложении Министерства просвещения России о создании различных типов базовых школ при педагогических вузах, об участии вузов в анализе результатов федеральных мониторингов качества образования и др.

Отметим также актуальность в системе высшего и дополнительного профессионального образования разработки образовательных программ и модулей по формированию экспертных компетенций педагогов общеобразовательных организаций в связи с заявленной Министерством просвещения Российской Федерации новой системы учительского роста и выделением новых категорий педагогических работников, таких как учитель-методист и учитель-наставник.

Экспертная деятельность в системе образования является неотъемлемой составляющей деятельности педагогического университета и является перспективным направлением его развития. Рассмотрим экспертные практики, свершившиеся в деятельности Пермского государственного гуманитарно-педагогического университета (далее – ПГГПУ).

### **Основная часть**

Рассмотрим проблему применения экспертной оценки инновационных практик как одной из процедур внешней оценки качества образования в деятельности педагогического университета на рефлексивном уровне. Рефлексивный уровень осмысления научной проблемы предполагает поиск ответов на вопрос о достижении поставленной цели, оценку результатов научных поисков и практических действий [Прытков 2015].

Методом исследования, позволяющим проанализировать практические действия и вывести результаты анализа на уровень теоретического обобщения, выступает ситуационный анализ (case study). Ситуационный анализ (case study) основан на описании частных случаев, представляющих интересующую нас область исследования.

В настоящей статье применены следующие виды ситуационного анализа (case study): включенный ситуационный анализ, базирующийся на описании практик экспертной деятельности ПГГПУ, в реализации которых участвуют авторы статьи); компаративный ситуационный анализ, предполагающий выделение оснований для сопоставления анализируемых практик. Материалом для исследования выступили экспертные практики, реализованные ПГГПУ в отношении региональной и муниципальной систем образования, выполненные по заказу Министерства образования и науки Пермского края и департамента образования администрации города Перми, а также образовательных организаций.

*Ситуационный анализ практик экспертизы инновационной деятельности в Пермском крае.* Используя метод включенного ситуационного анализа (case study), рассмотрим практики экспертной деятельности, реализованные ПГГПУ. Прибегнем к компаративному ситуационному анализу, выделяя в каждой практике компоненты для сопоставления:

содержательные (оценочную и обучающую), объектные (в отношении учащихся, педагогов, образовательных организаций).

Опишем результаты компаративного анализа с выделением следующих аспектов: экспертная практика, ее характеристика; уровень инновации, инициатор; объекты экспертной оценки, содержательные компоненты экспертизы инноваций, включенные подразделения ПГГПУ (институции), выявленные перспективы развития инновационной практики. В ходе ситуационного анализа постараемся выявить реализованный потенциал и потенциальные возможности в сопровождении инновационной деятельности на региональном и муниципальном уровне. В первую очередь опишем практики экспертизы инновационной деятельности, выполненные ПГГПУ на региональном уровне.

*Кейс 1. Университетский округ ПГГПУ (создан в 2009 г.)* – самый длительный и насыщенный опыт реализации экспертного потенциала ПГГПУ. Университетский округ объединяет образовательные организации (школы и детские сады) Пермского края, которые получили статус краевого Центра инновационного опыта по результатам конкурсного отбора представленных на экспертизу проектов, а также в рамках сетевого сообщества вокруг ЦИО – другие образовательные организации.

Заказчиком деятельности университетского округа выступает Министерство образования и науки Пермского края, округ работает на региональном уровне. В рамках конкурсного отбора определяются лучшие инновационные практики по актуальным направлениям развития системы образования. Соответствующим образовательным организациям присваивается статус Центров инновационного опыта (ЦИО).

Деятельность каждого ЦИО сопровождается руководством ведущих ученых ПГГПУ. На основании договоров о сотрудничестве каждый ЦИО разрабатывает оценочные процедуры в отношении учащихся и педагогов.

Работа университетского округа ПГГПУ включает оценочные практики профессиональных компетенций учителей в форме олимпиад (оценка предметных, метапредметных, методических и психолого-педагогических компетенции).

Экспертная оценка деятельности ЦИО также проводится в рамках обсуждения представленных на конференции университетского округа докладов, стендовых презентаций, форсайт сессий.

Обучающие компоненты реализованы через семинары, конкурсы, программы дополнительного профессионального образования, заседания университетского округа, конференции.

Отметим комплексность экспертизы инновационных практик в рамках университетского округа, включающей следующие институции: научно-методический журнал «Пермский педагогический журнал», в котором за 3 года опубликовано 115 научных и методических статей; сборники исследовательских работ и методических материалов (издано 32 сборника); институт закрепленных за ЦИО научных консультантов; ежегодные научно-практические конференции; ежегодные конкурсы инновационных продуктов; ежегодный конкурс исследовательских проектов образовательных организаций (реализовано 80 проектов); подготовка и защита научных работ (8 педагогов, участвующих в деятельности ЦИО, защитили диссертации на соискание ученой степени кандидата наук); ежегодные олимпиады учителей (немецкого языка, начальных классов, физики, педагогов, педагогов, работающих с детьми ОВЗ, молодых учителей математики); модульные программы повышения квалификации, подготовленные совместно с ЦИО (обучение прошли 1345 педагогов региона); ежегодные конкурсы исследовательских проектов учащихся (150 учащихся); лаборатории, в которых учащиеся под руководством ученых ПГГПУ реализуют исследовательские проекты (15 лабораторий).

В 2019–2020 учебном году 16 общеобразовательных и 6 дошкольных образовательных организаций работают как центры инновационного опыта, в инновационную деятельность включено более 300 педагогов. В ходе Международной интернет-конференции «Теоретические и прикладные аспекты инновационного поиска в условиях современного образования», состоявшейся 10–26 октября 2020 г., проанализирован 10-летний опыт работы университетского округа ПГГПУ. Материалы конференции размещены на сайте <https://forum.pspru.ru/>. В ходе конференции реализованы следующие оценочные компоненты экспертизы: осмысление и развитие теоретических и методических оснований реализации новых целей и трендов в общем образовании; апробация подходов к анализу и экспертизе педагогических практик, к созданию базы педагогических практик через анализ и представление передового педагогического опыта Центров инновационного опыта, входящих в состав университетского округа; обсуждение результатов и перспектив проведения прикладных исследований на базе ПГГПУ по проблематике обновления содержания образования в условиях появления новых целей и трендов в системе общего образования.

Мероприятия на площадках конференции позволили реализовать обучающие компоненты экспертизы инновационной деятельности – формирование экспертной компетенции педагогов ЦИО через участие в работе дискуссионных площадок, вебинаров и мастер-классов. В качестве перспективы развития экспертной практики следует отметить прозвучавший в докладе министра образования и науки Пермского края Р. А. Кассиной заказ на новое направление деятельности университетского округа ПГГПУ – комплексное сопровождение школ с низкими результатами, выведение их на уровень средних и слабых. Разработан соответствующий проект, включающий в экспертную деятельность педагогов ЦИО.

В экспертную деятельность университетского округа включены подразделения: отдел дополнительного профессионального образования; университетский округ; практически все кафедры; Институт психологии; Центр независимой оценки качества образования; редакционно-издательский отдел; научный отдел. Координирует деятельность университетского округа проректор по региональному взаимодействию и дополнительному образованию.

*Кейс 2. Проект «Научно-методическое сопровождение апробации ФГОС НОО» (2018–2020 гг.).* Цель проекта – выявление возможных рисков введения новой редакции ФГОС НОО, поиск инструментов компенсации рисков. Заказчиком проекта выступает Министерство образования и науки Пермского края, проект реализован на региональном уровне.

В рамках проекта выстраивается как работа вокруг точек роста – образовательных организаций Пермского края, имеющих наилучший потенциал в указанной сфере. Работа по апробации ФГОС НОО начинается с выявления таких образовательных организаций: проводится конкурс на присвоение статуса пилотных школ; вокруг пилотных школ выстраивается работа с сетевыми школами; пилотные и сетевые апробационные площадки создают проектные группы для распространения инноваций в другие образовательные учреждения Пермского края.

Проект реализован в три этапа, на каждом из которых определен особый формат работы:

1 этап: 2018 г.

– на базе ПГГПУ: проведены экспертные семинары, определены содержательные направления, поставлены цели и задачи;

– на базе пилотных школ организованы проектные семинары, выделены специфические для содержательных направлений цели и задачи;

– проведена входная диагностика учащихся и педагогов, выявлены дефицитные умения и зоны риска на начальном этапе.

2 этап: 2019 г.

– на базе ПГГПУ действовали рабочие группы по содержательным направлениям, проведены экспертные семинары, в задачи которых входили проектирование, защита проектов пилотных школ, анализ входной диагностики, диагностики на выходе, интерпретация результатов, рекомендации;

– на базе пилотных школ организованы научно-методические семинары, показан первый опыт апробации, состоялся научный и методический анализ, проведена корректировка планов;

– проведена итоговая диагностика, результатом которой стало выявление дефицитных умений и зон риска, точек продвижения, стратегий работы с рисками.

3 этап: 2020 г.

– на базе ПГГПУ проведены экспертные семинары, установочные семинары для пилотных и сетевых школ, организован конкурс инновационных практик;

– на базе пилотных школ проведены стажировочные семинары для сетевых школ, подготовлены видео-ролики, отражающие содержание инновационных практик;

– на базе сетевых школ состоялась пилотная проверка материалов пилотных школ, подготовлены видео-ролики, отражающие реализацию инновационных практик.

Итог трех этапов реализации проекта – выявление зон риска реализации новой редакции ФГОС НОО, рекомендации по компенсации рисков, научные публикации и методические материалы.

Особенно интересным стало проведение в апреле – мае 2020 г. стажировочных семинаров на базе пилотных площадок с осмыслением формирующихся практик работы в условиях дистанционного обучения, которые проведены ПГГПУ и школами Пермского края в формате региональной пролонгированной видеоконференции «Новый ФГОС. Новый взгляд».

В рамках и проекта по сопровождению введения ФГОС НОО реализованы следующие оценочные компоненты экспертизы: в отношении учащихся проведены входная и итоговая диагностика предметных и метапредметных результатов; в отношении педагогов реализованы входная и итоговая комплексная диагностика, включающая оценку предметных, метапредметных, методических и психолого-педагогических компетенций, а также проведены конкурсы инновационных практик; в отношении образовательных организаций выявлены школы, имеющие опыт инновационной деятельности по выбранному содержательному направлению. В качестве обучающей составляющей организованы проектные, обучающие, экспертные, научно-методические семинары. Подразделениями, включенными в экспертную деятельность, выступили: отдел дополнительного профессионального образования; кафедра теории и технологии обучения и воспитания младших школьников; Институт психологи; центр независимой оценки качества образования. Координация деятельности подразделений велась в рамках созданного проектного офиса. Реализация проекта позволила заложить основы для определения механизмов создания базы лучших практик, запрос на которую прозвучал в выступлении министра просвещения Российской Федерации С. С. Кравцова на коллегии Министерства просвещения России, состоявшейся 23 октября 2020 г.

Обратимся к экспертным практикам ПГГПУ, выполненным на муниципальном уровне.

*Кейс 3. Проект «Кластер качества ПГГПУ» (2018–2020 гг.).* Цель проекта – объединение образовательных организаций вокруг идеи управления качеством образования. Инициатором проекта выступает ПГГПУ, проект реализуется на региональном уровне.

В проекте выделяются следующие оценочные компоненты экспертизы: в отношении учащихся разрабатываются и проводятся педагогические диагностики, позволяющие оценить достижение предметных и метапредметных результатов обучения в начальной школе; в отношении педагогов и администрации образовательных организаций проведено исследование, позволившее выявить представление педагогов о процессе управления качеством образования на уровне образовательной организации. В результате экспертизы выявляются основные дефициты в управлении качеством образования на муниципальном уровне, в процессе формирования системы менеджмента качества в школах, намечаются перспективы работы, определяется инструментарий, формируются предложения по направлениям повышения квалификации работников образования.

Обучающие компоненты представлены экспертными семинарами по управлению качеством образования для педагогов и руководителей образовательных организаций, кроме того, разрабатываются и реализуются программы дополнительного профессионального образования для руководителей, заместителей руководителей и педагогов общеобразовательных организаций.

В экспертную деятельность включены подразделения: центр независимой оценки качества образования; кафедра теории и технологии обучения и воспитания младших школьников; кафедра высшей математики и методики обучения математике; отдел мониторинга и контроля качества образования. Координирует проект руководитель Центра независимой оценки качества образования. Обратимся к экспертным практикам, выполненным на муниципальном уровне по заказу департамента образования администрации города Перми.

*Кейс 4. Оценка уровня готовности к профессиональному самоопределению (далее – ГПС) (2018, 2019 гг.).* Цель экспертизы – оценка эффективности муниципальных моделей, направленных на формирование готовности к профессиональному самоопределению. Оценка уровня сформированности ГПС на муниципальном уровне выполнена по заказу департамента образования администрации города Перми в соответствии со Стратегией развития системы образования города Перми до 2030 г. [Стратегия развития... 2014]. Оценка включала диагностику учащихся 8-х и 11-х классов (когнитивный, рефлексивный и деятельностный аспекты). Обучающая составляющая выполнена в форме экспертного доклада на открытом городском форуме «Школа XXI века. Пространство выбора». В экспертную деятельность включены подразделения: центр независимой оценки качества образования; Институт психологии. Координирует проект руководитель Центра независимой оценки качества образования.

*Кейс 5. Оценка цифровых навыков (2019–2020 учебный год).* Цель экспертизы – оценка уровня цифровых навыков учащихся 8-х классов и педагогов общеобразовательных организаций.

Экспертная деятельность ПГГПУ состояла в выявлении перечня компетенций, с этой целью был проанализирован зарубежный и российский опыт оценки цифровых навыков, определены линии диагностик и подобран инструментарий. В соответствии компетенциями PISA оценка проведена по двум разделам: решение задач в цифровом контексте (Как приспособить цифровые технологии для решения учебных, практических и профессиональных задач); безопасность цифровых технологий (Как соблюдать правила личной и общественной безопасности при применении цифровых технологий).

Обучающая составляющая реализована в форме экспертного доклада. Были также сформулированы предложения по тематике курсов повышения квалификации педагогов, проведены круглые столы, запланированы выступления на конференциях, подготовлены публикации. В экспертную деятельность включены подразделения: центр независимой оценки качества образования; кафедра информатики и вычислительной техники.

Координирует проект руководитель Центра независимой оценки качества образования. Следует отметить, что перечисленные кейсы не являются исчерпывающими. Имеются и другие примеры экспертной деятельности вуза.

### **Заключение**

Проведенный ситуационный анализ экспертных практик ПГГПУ, сопровождающих инновационную деятельность на региональном и муниципальном уровнях, позволяет сделать следующие выводы. Давая экспертную оценку инновационным практикам, мы работаем в зоне риска, так же сложно спрогнозировать изменения в образовании. Однако оценка инновационных практик позволяет выделить возможные дефициты и экстраполировать их влияние на систему образования в случае внедрения в массовую практику. Особенность мониторинга инновационных практик — формирующий характер их оценивания (термин М. В. Кларина). С этой целью в процессе экспертной оценки инновационной практики устанавливаются индикаторы для мониторинга, создается инструментарий, выявляются дефициты и преимущества, определяются механизмы компенсации рисков.

Экспертная оценка инновационной деятельности включает в себя разные виды компетенций: оценочные компетенции; обучающие компетенции. Можно классифицировать практики экспертной оценки на основании объектов оценки. Экспертная оценка инновационных практик может включать оценочные действия в отношении учащихся, педагогов, образовательных организаций. Обобщения и выводы по результатам такой оценки могут касаться муниципальных и региональных систем образования, а также транслироваться на уровень Российской Федерации.

Предложим следующие основные характеристики, отличающие экспертизу инновационной деятельности от экспертизы деятельности функционирования: 1) разработка индикаторов мониторинга, критериев экспертной оценки, обеспечение понимания их участниками инновационной деятельности; 2) обратная связь, которая помогает двигаться вперед, включающая результаты критериально-ориентированных диагностик, удобную форму представления и анализа; 3) эффективное обсуждение с участниками инновационной деятельности процессов изменений, возникающих проблем, выявленных дефицитов и позитивных изменений, а также их причин; 4) вовлеченность участников инновационной деятельности в планирование инновационной деятельности, корректировку планов, обмен и трансляция нового опыта, в осмысление ее результатов на всех этапах.

#### *Предложения по совершенствованию практики*

В аспекте управления образовательной организацией высшего образования отметим целесообразность развития экспертного потенциала педагогического вуза по следующим направлениям: обеспечение оценки инновационных практик соответствующими ресурсами для мониторинга на системной основе; методологическое обеспечение взаимодействия подразделений вуза, участвующих в экспертной оценке инновационных практик; создание соответствующих экспертных институтов в педагогическом университете через структурные подразделения или проектные офисы; вложения университета в повышение квалификации специалистов.

Обозначим перспективу разработки и реализации в системе высшего и дополнительного профессионального образования образовательных программ: в рамках профессионального стандарта учителя (педагога) – программ, направленных на формирование экспертной компетенции, обеспечивающей введение в новую систему учительского роста особых категорий педагогических работников: учителя-методиста, учителя-наставника; в рамках профессионального стандарта руководителя образовательной организации общего образования – программ, направленных на формирование умений

управления развитием образовательной организации и взаимодействия с экспертным сообществом в части формирования заказа на экспертизу инновационной деятельности.

Практическую значимость, на наш взгляд, имеет выделение оценочных и обучающих составляющих экспертизы инновационной деятельности, что позволяет структурировать запрос педагогическим университетам со стороны органов управления образованием различного уровня на экспертную деятельность. Определение характеристик экспертизы инновационной деятельности, отличающих ее от экспертизы деятельности функционирования (разработка и понимание индикаторов и критериев оценки; обратная связь об изменениях на основе критериально-ориентированных диагностик, эффективное обсуждение проблемных зон и позитивных изменений; вовлеченность участников инновационной деятельности в процесс осмысления ее результатов), помогает сформировать разделы соответствующего технического задания. Органам управления образованием различного уровня, иницирующим инновационную деятельность, предлагается максимально использовать экспертный потенциал педагогических университетов в управлении инновационной деятельностью.

### Список литературы

Бодоньи М. А. Зарубежный и отечественный опыт использования современных технологий в формирующем оценивании [Электронный ресурс] // Отечественная и зарубежная педагогика. 2020. Т. 1. № 3 (68). С. 78–95. URL: [http://ozp.instrao.ru/images/2020/OZP\\_3\\_1\\_68\\_2020.pdf](http://ozp.instrao.ru/images/2020/OZP_3_1_68_2020.pdf) (дата обращения: 07.11.2020).

Воронцов А. Б. Формирующее оценивание: подходы, содержание, эволюция. Краткое пособие по деятельностной педагогике. Ч. 1. М.: Авторский клуб, 2018. 166 с.

Евстратикова А. В., Болотова Е. Л. Экспертиза как вид профессиональной деятельности в образовании [Электронный ресурс] // Наука и школа. 2016. № 6. С. 125–129. URL: <https://cyberleninka.ru/article/v/ekspertiza-kak-vid-professionalnoy-deyatelnosti-v-obrazovanii> (дата обращения: 07.11.2020).

Игнатъева Г. А. Экспертиза инноваций в образовании [Электронный ресурс] // Нижегородское образование. 2008. № 1. С. 84–91. URL: <http://www.niro.nnov.ru/?id=30743> <https://docplayer.ru/44079893-Metodologiya-ekspertizy-innovacionnyh-obrazovatelnyh-proektov-ignateva-g-a-slobodchikov-v-i.html> (дата обращения: 07.11.2020).

Игнатъева Г. А., Слободчиков В. И. Методология экспертизы инновационных образовательных проектов [Электронный ресурс]. URL: <https://docplayer.ru/44079893-Metodologiya-ekspertizy-innovacionnyh-obrazovatelnyh-proektov-ignateva-g-a-slobodchikov-v-i.html> (дата обращения: 07.11.2020).

Инновационные образовательные практики: классификация, проектирование, моделирование [Электронный ресурс] / И. М. Осмоловская, Е. О. Иванова, М. В. Кларин, В. В. Сериков, Ю. Б. Алиев // Образовательное пространство в информационную эпоху – 2019: сб. науч. тр.: материалы Междунар. науч.-практ. конф. / под ред. С. В. Ивановой. М.: Институт стратегии развития образования Российской академии образования. С. 123–137. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=39691891> (дата обращения: 07.11.2020).

Кларин М. В. Возможен ли мониторинг инновационных образовательных практик [Электронный ресурс] // Отечественная и зарубежная педагогика. 2020. Т. 1. № 1 (65). С. 63–73. URL: [http://ozp.instrao.ru/images/OZP\\_1.1.65.2020.pdf](http://ozp.instrao.ru/images/OZP_1.1.65.2020.pdf) (дата обращения: 07.11.2020).

Крылова О. Н., Бойцова Е. Г. Технология формирующего оценивания в современной школе: учеб.-метод. пособие [Электронный ресурс]. СПб.: КАРО, 2015. 128 с. // Электронно-библиотечная система IPR BOOKS: [сайт]. URL: <http://www.iprbookshop.ru/61039.html> (дата обращения: 07.11.2020).

Маслоу А. Мотивация и личность. СПб.: Питер, 2017. 255 с.

Новикова Т. Г. Экспертиза инновационной деятельности // Муниципальное образование: инновации и эксперимент. 2008. № 1. С. 62–65.

Прытков В. П. Функциональная типология проблем в социальных науках [Электронный ресурс] // Исторические, философские, политические и юридические науки, культурология и

искусствоведение. Вопросы теории и практики. Тамбов: Грамота, 2015. № 8. Ч. 1. С. 150–155. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=23575186&> (дата обращения: 01.05.2020).

Роджерс К. Становление личности. Взгляд на психотерапию [Электронный ресурс]. 2-е изд. М.: Институт общегуманитарных исследований, 2018. 240 с. // Электронно-библиотечная система IPR BOOKS: [сайт]. URL: <http://www.iprbookshop.ru/89793.html> (дата обращения: 07.11.2020).

Слободчиков В. И., Игнатьева Г. А. Антропологическая перспектива развития человеческого потенциала образовательных систем [Электронный ресурс] // Вопросы дополнительного профессионального образования. 2016. № 1 (5). С. 1. URL: [https://www.elibrary.ru/download/elibrary\\_27674165\\_14891335.pdf](https://www.elibrary.ru/download/elibrary_27674165_14891335.pdf) (дата обращения: 07.11.2020).

Стратегия развития системы образования города Перми до 2030 года: утв. приказом начальника департамента образования администрации города Перми от 10.02.2014 № СЭД-08-01-09-85 [Электронный ресурс]. URL: <https://permedu.ru/Files/1302201411292767.pdf> (дата обращения: 07.11.2020).

Тюнников Ю. С., Афанасьева Т. П. Методологическое обоснование построения мониторинговых показателей инновационного развития образовательной организации [Электронный ресурс] // Отечественная и зарубежная педагогика. 2019. Т. 1. № 2 (59). С. 128–138. URL: [http://ozp.instrao.ru/images/nomera/OZP\\_2\\_1\\_59\\_2019\\_compressed.pdf](http://ozp.instrao.ru/images/nomera/OZP_2_1_59_2019_compressed.pdf) (дата обращения: 07.11.2020).

Франкл В. Э. Воля к смыслу. М.: Альпина «Диджитал», 1988. 101 с.

Франкл В. Э. Человек в поиске смысла. М.: Прогресс, 1990. 96 с.

Четвертных Т. В. Готовность педагогов к введению формирующего оценивания в образовательном процессе [Электронный ресурс] // Гуманитарные исследования. 2018. № 4 (21). С. 146–150. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=36961492> (дата обращения: 07.11.2020).

Black P., Wiliam D. In praise of educational research: formative assessment [Электронный ресурс] // British Educational Research Journal. 2003. Vol. 29. № 5. URL: <https://doi.org/10.1080/0141192032000133721> (дата обращения 07.11.2020).

Crooks T. The validity of formative assessments [Электронный ресурс]. URL: <http://www.leeds.ac.uk/educol/documents/00001862.htm> (дата обращения: 07.11.2020).

## References

Bodon'i M. A. Zarubezhnyi i otechestvennyi opyt ispol'zovaniia sovremennykh tekhnologii v formiruiushchem otsenivanii [Foreign and domestic experience of using modern technologies in formative assessment]. *Otechestvennaia i zarubezhnaia pedagogika*, 2020, vol. 1, no. 3 (68), pp. 78–95, available at: [http://ozp.instrao.ru/images/2020/OZP\\_3\\_1\\_68\\_2020.pdf](http://ozp.instrao.ru/images/2020/OZP_3_1_68_2020.pdf) (accessed: 07 November 2020). (In Russ.)

Vorontsov A. B. Formiruiushchee otsenivanie: podkhody, sodержanie, evoliutsiia. Kratkoe posobie po deiatel'nostnoi pedagogike [Formative assessment: approaches, content, evolution. A short guide to activity pedagogy]. Moscow, Avtorskii klub, 2018, part 1, 166 p. (In Russ.)

Evstratikova A. V., Bolotova E. L. Ekspertiza kak vid professional'noi deiatel'nosti v obrazovanii [Expertise as a type of professional activity in education]. *Nauka i shkola*, 2016, no. 6, pp. 125–129, available at: <https://cyberleninka.ru/article/v/ekspertiza-kak-vid-professionalnoy-deyatelnosti-v-obrazovanii> (accessed: 07 November 2020). (In Russ.)

Ignat'eva G. A. Ekspertiza innovatsii v obrazovanii [Examination of innovations in education]. *Nizhegorodskoe obrazovanie*, 2008, no. 1, pp. 84–91. Available at: <http://www.niro.nnov.ru/?id=30743> <https://docplayer.ru/44079893-Metodologiya-ekspertizy-innovacionnyh-obrazovatelnyh-proektov-ignateva-g-a-slobodchikov-v-i.html> (accessed: 07 November 2020). (In Russ.)

Ignat'eva G. A., Slobodchikov V. I. Metodologiya ekspertizy innovatsionnykh obrazovatel'nykh projektov [Methodology for the examination of innovative educational projects], available at: <https://docplayer.ru/44079893-Metodologiya-ekspertizy-innovacionnyh-obrazovatelnyh-proektov-ignateva-g-a-slobodchikov-v-i.html> (accessed: 07 November 2020). (In Russ.)

Osmolovskaia I. M., Ivanova E. O., Klarin M. V., Serikov V. V., Aliev Iu. B. Innovatsionnye obrazovatel'nye praktiki: klassifikatsiia, proektirovanie, modelirovanie [Innovative educational practices: classification, design, modeling]. *Obrazovatel'noe prostranstvo v informatsionnoi epokhu – 2019. Sbornik nauchnykh trudov. Materialy Mezhdunarodnoi nauchno-prakticheskoi konferentsii*. Ed. S. V. Ivanova.

Moscow, Institut strategii razvitiia obrazovaniia Rossiiskoi akademii obrazovaniia, pp. 123–137. available at: <https://elibrary.ru/item.asp?id=39691891> (accessed: 07 November 2020). (In Russ.)

Klarin M. V. Vozmozhn li monitoring innovatsionnykh obrazovatel'nykh praktik [Is it possible to monitor innovative educational practices]. *Otechestvennaia i zarubezhnaia pedagogika*, 2020, vol. 1, no. 1 (65), pp. 63–73. available at: [http://ozp.instrao.ru/images/OZP\\_1.1.65.2020.pdf](http://ozp.instrao.ru/images/OZP_1.1.65.2020.pdf) (accessed: 07 November 2020). (In Russ.)

Krylova O. N., Boitsova E. G. Tekhnologiya formiruiushchego otsenivaniia v sovremennoi shkole [Formative assessment technology in modern schools]. Saint Petersburg, KARO, 2015, 128 p. *Elektronno-bibliotchnaia sistema IPR BOOKS*, available at: <http://www.iprbookshop.ru/61039.html> (accessed: 07 November 2020). (In Russ.)

Maslou A. Motivatsiia i lichnost' [Motivation and personality]. Saint Petersburg, Piter, 2017, 255 p. (In Russ.)

Novikova T. G. Ekspertiza innovatsionnoi deiatel'nosti [Expertise of innovation activity]. *Munitsipal'noe obrazovanie: innovatsii i eksperiment*, 2008, no. 1, pp. 62–65. (In Russ.)

Prytkov V. P. Funktsional'naiia tipologiiia problem v sotsial'nykh naukakh [Functional typology of problems in social sciences]. *Istoricheskie, filosofskie, politicheskie i iuridicheskie nauki, kul'turologiia i iskusstvovedenie. Voprosy teorii i praktiki*. Tambov, Gramota, 2015, no. 8, part 1, pp. 150–155, available at: <https://elibrary.ru/item.asp?id=23575186&> (accessed: 01 May 2020). (In Russ.)

Rodzher K. Stanovlenie lichnosti. Vzgliad na psikhoterapiiu [Formation of personality. A look at psychotherapy]. Moscow, Institut obshchegumanitarnykh issledovaniia, 2018, 240 p. *Elektronno-bibliotchnaia sistema IPR BOOKS*, available at: <http://www.iprbookshop.ru/89793.html> (accessed: 07 November 2020). (In Russ.)

Slobodchikov V. I., Ignat'eva G. A. Antropologicheskaiia perspektiva razvitiia chelovecheskogo potentsiala obrazovatel'nykh sistem [Anthropological perspective of human development of educational systems]. *Voprosy dopolnitel'nogo professional'nogo obrazovaniia*, 2016, no. 1 (5), p. 1, available at: [https://www.elibrary.ru/download/elibrary\\_27674165\\_14891335.pdf](https://www.elibrary.ru/download/elibrary_27674165_14891335.pdf) (accessed: 07 November 2020). (In Russ.)

Strategiia razvitiia sistemy obrazovaniia goroda Permi do 2030 goda [Strategy for the development of the education system of the city of Perm until 2030]. Utverzhdena prikazom nachal'nika departamenta obrazovaniia administratsii goroda Permi ot 10.02.2014 no. СЭД-08-01-09-85, available at: <https://permedu.ru/Files/1302201411292767.pdf> (accessed: 07 November 2020). (In Russ.)

Tiunnikov Iu. S., Afanas'eva T. P. Metodologicheskoe obosnovanie postroeniia monitoringovykh pokazatelei innovatsionnogo razvitiia obrazovatel'noi organizatsii [Methodological substantiation of the construction of monitoring indicators of the innovative development of an educational organization]. *Otechestvennaia i zarubezhnaia pedagogika*, 2019, vol. 1, no. 2 (59), pp. 128–138, available at: [http://ozp.instrao.ru/images/nomera/OZP\\_2\\_1\\_59\\_2019\\_compressed.pdf](http://ozp.instrao.ru/images/nomera/OZP_2_1_59_2019_compressed.pdf). (accessed: 07 November 2020). (In Russ.)

Frankl V. E. Volia k smyslu [The will to meaning]. Moscow, Al'pina “Didzhital”, 1988, 101 p. (In Russ.)

Frankl V. E. Chelovek v poiske smysla [A man in search of meaning]. Moscow, Progress, 1990, 96 p. (In Russ.)

Chetvertnykh T. V. Gotovnost' pedagogov k vvedeniiu formiruiushchego otsenivaniia v obrazovatel'nom protsesse [Readiness of teachers to introduce formative assessment in the educational process]. *Gumanitarnye issledovaniia*, 2018, no. 4 (21), pp. 146–150, available at: <https://elibrary.ru/item.asp?id=36961492> (accessed: 07 November 2020). (In Russ.)

Black P., Wiliam D. In praise of educational research: formative assessment. *British Educational Research Journal*, 2003, vol. 29, no. 5, available at: <https://doi.org/10.1080/0141192032000133721> (accessed: 07 November 2020).

Crooks T. The validity of formative assessments, available at: <http://www.leeds.ac.uk/educol/documents/00001862.htm> (accessed: 07 November 2020).

УДК 378.016

UDC 378.016

DOI: 10.24412/2712-827X-2020-4-23-30

**Утехина Альбина Николаевна**

Доктор педагогических наук, профессор,  
Удмуртский государственный университет,  
Россия, 426034, Удмуртская Республика, г. Ижевск, ул. Университетская, д. 1,  
тел.: +7 (3412) 681610, e-mail: zhurnalpspu@mail.ru

**Utekhina Albina Nikolaevna**

Grand Ph.D. (Education), Udmurt State University,  
Izhevsk, Russia

## **ПОВЫШЕНИЕ КУЛЬТУРНО-ЯЗЫКОВОЙ ИНФОРМАТИВНОСТИ СТУДЕНТОВ**

### **INCREASING THE CULTURAL AND LINGUISTIC INFORMATION CONTENT OF STUDENTS**

#### **Аннотация**

В статье аргументируется необходимость разработки информационной дидактики в условиях многозначной информатизации, сложности и непредсказуемости социокультурных контекстов. Опыт научно-исследовательской деятельности научной школы, заложенный в основу магистерской программы «Дидактика межкультурной коммуникации» представлен в контексте информационного подхода. Определены дидактические основы развития культурно-языковой информативности студентов: методологические основы организации процесса становления исследуемого качества, раскрыты цель, содержание и определены разработанные и внедряемые информационные технологии. Подробно описано содержание обучения, в основе которого традиционно рассматривается текст как учебная информация: его специфика, типы информационных текстов, критерии логико-информационной корректности, среди них выделены аспекты аутентичности текстовой информации. В качестве дидактического оснащения процесса овладения культурно-языковой информативностью рассматриваются функции межкультурного взаимодействия, которые определяют отбор и содержание учебной информации. В основу разработки информационных технологий заложены стратегии работы с иноязычными текстами как совокупностью лингвистической и лингвокультуроведческой информацией. Определены виды профессиональной деятельности, которыми овладевают будущие магистры, обучаясь по предлагаемой программе с использованием информационных технологий.

#### **Abstract**

The article reasons for the need to develop information didactics in the context of multi-valued informatization, complexity and unpredictability of socio-cultural contexts. The experience of the research activities of the scientific school, which forms the basis of the master's program "Didactics of Intercultural Communication", is presented in the context of the information approach. The didactic foundations of the development of the cultural and linguistic information content of students are determined: the methodological foundations of the organization of the process of the formation of the studied quality, the purpose, content are disclosed and the developed and implemented information technologies are determined. The content of training is described in detail, on the basis of which the text is traditionally considered as educational information: its specificity, types of information texts, criteria of logical-information correctness, among them aspects of the authenticity of text information are highlighted. The functions of intercultural interaction, which determine the selection and content of educational information, are considered as didactic equipment for the process of mastering cultural and linguistic information content. The development of

information technologies is based on strategies for working with foreign language texts as a set of linguistic and linguistic-cultural information. The types of professional activities that future masters develop studying according to the proposed program using information technologies are determined in the article.

**Ключевые слова:** лингвокультуроведческая информация, информационные технологии, информационная дидактика, дидактика межкультурной коммуникации, культурно-языковая информативность.

**Key words:** linguistic and cultural information, information technology, information didactics, didactics of intercultural communication, cultural and linguistic informational content.

### **Введение**

В условиях политической, экономической и культурной интеграции современного мира актуализируются проблемы подготовки молодежи к межкультурному взаимодействию. Проблема межкультурной коммуникации всегда была и будет актуальной, так как человечество от моноцентризма и замкнутости движется к культурному плюрализму и поиску гармоничного баланса между культурами [Утехина 2011а: 9–10].

В Институте языка и литературы Удмуртского государственного университета сформировалась научная школа развития основ дидактики межкультурной коммуникации (20 молодых преподавателей защитили кандидатские диссертации по данной проблематике, научный руководитель – д.п.н., профессор А. Н. Утехина).

### **Основная часть**

Результаты многолетней научно-исследовательской работы коллег были высоко оценены Российской академией естествознания и научная школа «Языковое и межкультурное образование и воспитание молодежи в полиэтническом регионе» внесена в Энциклопедию научных школ Российской Федерации, а ее руководителю присвоено почетное звание «Основатель научной школы».

Научные исследования в нашей школе идут в трех направлениях: разработка теоретико-методологического, социально-педагогического и научно-методического обеспечения раннего языкового и межкультурного образования (предшкольная и младшая школьная ступени); теоретическое обоснование основных положений программно-дидактического обеспечения иноязычного и межкультурного *профессионального* образования; разработка и внедрение инновационных технологий межкультурного обучения и воспитания молодежи [Утехина 2018: 66–72].

В диссертационных исследованиях представлен широкий спектр современной дидактики: от дошкольного до послевузовского языкового и межкультурного образования. Разработка нашими учеными теоретико-методологического, социально-педагогического и научно-методического обеспечения способствовала активной научно-издательской деятельности и постоянному мониторингу современных тенденций развития педагогической науки. Так стало очевидным, что на современном этапе развития мировой системы образования происходит интенсивная информатизация всех сфер жизни [Утехина 2019: 15–19].

В условиях многозначной информатизации, сложности и непредсказуемости социокультурных контекстов, проявляющихся во взаимопроникновении, смешении мировоззрений, ценностей, норм поведения, очевидной становится необходимость поиска новых инновационных образовательных технологий. Актуальной видится подготовка молодежи, способной понимать культуру на рациональном (когнитивные модели познания и ментальный опыт), эмоционально-ценностном (культурные и нравственные ценности, эмоциональные коды) и деятельностном (культурные стандарты и модели поведения) уровнях, видеть методологические результаты их реализации в процессе межкультурного диалога.

Информатизация общества – это глобальный социальный процесс, при котором доминирующим видом образовательной деятельности является сбор, накопление, обработка, передача информативного материала с помощью информационных технологий в системе образования, в частности в подготовке квалифицированных интеллектуальных кадров, в нашем случае, магистров по межкультурной коммуникации.

Соответственно этому в иноязычном образовании ответом на вызовы времени является разработка методологической базы, определяющей модернизацию целей, содержания, форм, методов и средств обучения на всех образовательных ступенях. Результатом активной научно-исследовательской деятельности нашей научной школы явилась разработанная и функционирующая с 2015 г. магистерская программа «Дидактика межкультурной коммуникации» (рук. проф. А. Н. Утехина).

Основная цель магистерской программы «Дидактика межкультурной коммуникации» – подготовка специалиста, владеющего теорией и практикой продуктивного межкультурного взаимодействия, способного организовать дидактическую среду соизучения языковых и культуроведческих систем, повышая качество образовательной среды дошкольного, школьного, вузовского и послевузовского образования, конструируя позитивное межнациональное взаимоотношение в российском, зарубежном и региональном образовательных пространствах.

Реализация требований ФГОС ВО к подготовке магистров к научно-исследовательской, производственно-прикладной, проектной и организационной профессиональной деятельности предполагает повышение методологической культуры в определении исходных философско-методологических положений, необходимой концептуальной основы для дидактической организации обучения магистров, обеспечивающей логическую преемственность основных звеньев профессиональной подготовки.

Проникновение в образование новых информационных технологий актуализирует разработку новых профессиональных стандартов, системы квалификационных требований и оценочных средств для педагогических профессий, чем призван заниматься вновь открытый Совет по профессиональным квалификациям в сфере образования [Духанина 2020: 20–21]. Принимая во внимание все повышающиеся требования к подготовке магистров, мы предлагаем определенную схему информатизации учебного процесса по магистерской программе.

Современный дидактический процесс рассматривается нами как информационный процесс, в котором происходит получение учебной информации, ее переработка и использование, поэтому информатизацию мы рассматриваем как новый подход к организации обучения теории и практике межкультурного взаимодействия.

Информационный подход к реализации магистерской программы ставит перед дидактикой следующие задачи: определение методологических подходов к разработке культурно-языкового информационного оснащения; овладение студентами магистратуры культурно-языковой информативностью как результативно-целевой основой работы по магистерской программе «Дидактика межкультурной коммуникации», то есть овладение знаниями и умениями работы с учебной информацией, способами общения и передачи знаний с помощью информационных технологий; освоение и внедрение современных информационных технологий на основе научных исследований по информационной дидактике; разработка продуктивных методов, форм работы с информативным учебным содержанием в цифровом формате.

Решение данных задач направлено на овладение студентами культурно-языковой информативностью, которая включает в себя:

1) информационную грамотность [Тройникова 2019: 31–42], то есть готовность оценивать информацию, понимать задачи работы над информацией, умение вычленять

необходимое, анализировать и синтезировать ценную информацию, создавать собственную, редактировать ее, сопровождая разработанной презентацией (Power Point);

2) информационную образованность, которую мы представляем как владение культурно-языковыми знаниями на основе ценностных ориентаций (отношение к природе, времени, пространству, труду, власти и т. д.) [Елизарова 2005: 237–259]. Если студент дополняет полученную информацию собственным опытом творческого применения знаний, опытом эмоционально-личностной включенности в познание, преобразование и передачу полученных знаний, мы можем говорить о его информационной образованности;

3) информационную компетентность, предполагающую способность / готовность отбирать информацию, обогащающую его языковые и культуроведческие знания, которые послужат источником новых знаний и будут вести его по траектории овладения профессией магистра межкультурной коммуникации (корректно воспринимать и интерпретировать аутентичную речь *native speaker*, владеть знаниями культурно-языковых норм, способов их проявления в институтах иноязычного общества).

Именно так развивается *информационный менталитет*, то есть будущий магистр владеет устойчивыми глубинными основами мировосприятия, мировоззрения и поведения, что придает человеку неповторимость, делает его уникальной личностью, обладающей открытостью к обогащающей информации, способствующей его постоянному самосовершенствованию и интеллектуальному развитию, позволяющему управлять своей собственной жизнью, заниматься просветительской деятельностью и влиять на окружающее пространство, используя информационные технологии.

Следуя дидактическим правилам организации овладением студентами культурно-языковой информативностью, рассмотрим содержание обучения по магистерской программе. Определенные нами сущность и структура культурно-языковой информативности определяют особенности содержания процесса обучения, ориентированного на овладение магистрантами данным профессиональным умением.

Для студентов языковых вузов и факультетов разрабатываются и внедряются стратегии работы с иноязычными текстами как совокупностью лингвистической и лингвокультуроведческой информации, которые способствуют овладению межкультурными компетенциями. Поэтому представляется необходимым рассмотреть специфику текста, содержащего культурно-языковую информацию.

В контексте информационного подхода [Kramersch 1997: 462–463] и нашего опыта видится возможным выделить следующие типы текстов: культурно-познавательные, информационно-познавательные, учебно-информационные, познавательно-межкультурные тексты для учебного диалога, тексты, содержащие универсальную систему контроля усвоенных культурно-языковых знаний. Критерием логико-информационной корректности представленных выше текстов является наряду с общеизвестными – ясность, последовательность, доказательность, диалогичность и т. д. – *аутентичность*.

Учеными J. Roche, Н. Я. Сайгушевым и другими аутентичность рассматривается как соответствие содержательных, организационных и индивидуальных аспектов обучения иностранному языку естественному способу его функционирования в иноязычном социуме [Roche 2001: 204–205; Сайгушев 2001: 130–135]. Учеными выделяются следующие аспекты аутентичности текстовой информации: культуроведческая информационная аутентичность формирует представления об основных особенностях жизни носителей изучаемого языка во всех сферах функционирования данного языка; информативная аутентичность содержит актуальную значимую информацию, соответствующую возрастным психофизиологическим, ценностным характеристикам обучающихся; ситуативная информационная аутентичность демонстрирует естественную ситуацию коммуникации в виде учебной иллюстрации, вызывает интерес и естественность обсуждения темы; реактивная аутентичность

информации вызывает эмоциональный, мыслительный и речевой отклик; аутентичность оформления информации привлекает внимание студентов, облегчает понимание коммуникативной задачи текста; аутентичность учебных заданий к текстовой информации стимулирует взаимодействие студентов с текстом, решение заданий основано на операциях, совершаемых во внеучебное время при работе с различными источниками информации.

Основная цель работы над аутентичной иноязычной информацией – выстроить другую картину мира, характерную для иноязычной культуры, чтобы средствами информационных текстов помочь студентам приобрести глубокие знания о мире, обществе, культуре поведения людей, обогатить систему ценностных ориентаций. Студенты сами определяют актуальные задачи работы с иноязычной информацией – развивать способность воспринимать и критически анализировать функционирование информационных материалов, синтезировать и эффективно использовать аутентичную информацию.

При этом студентами ставятся задачи поиска и интерпретации личностно-значимой информации для каждого студента. А это уже можно с полным основанием назвать необходимой деятельностной предпосылкой и движущей силой информационного общества, которое ученые [Oser 1994: 773–800; Hofstede 1993: 233–309] понимают как новую историческую фазу развития цивилизации, где главными продуктами производства являются информация и знания.

Следующими необходимыми характеристиками учебной культурно-языковой информации являются функции межкультурного взаимодействия. Именно они определяют отбор необходимого содержания, как то:

- информационная функция представляет собой обмен сообщениями, мнениями, замыслами, решениями, который совершается между коммуникантами. Информационный обмен может совершаться как ради достижения какой-то практической цели, решения какой-либо проблемы, так и ради самого процесса взаимодействия, поддержания отношений между людьми;

- социальная функция заключается в формировании и развитии культурных навыков взаимоотношений людей, формирует наши мнения, мировоззрение, реакции на те или иные события. Благодаря этой функции всем членам общества обеспечивается приобретение некоторого уровня культурной компетенции, с помощью которой становится возможным их нормальное существование в данном обществе;

- экспрессивная функция означает стремление партнеров по коммуникации выразить и понять эмоциональные переживания друг друга при установлении контакта между партнерами. При этом важно не только сообщить необходимую для общения информацию, выбрав для этого стереотипные вербальные высказывания, но и дополнить их невербальными средствами (улыбка, рукопожатие), которые должны показать нашу расположенность / нерасположенность к взаимодействию. Экспрессивная функция проявляется в выражении чувств, эмоций в процессе взаимодействия через вербальное / невербальное средство, которые могут, как значительно усилить, так и ослабить информационную функцию взаимодействия;

- прагматическая функция позволяет регламентировать поведение и деятельность участников взаимодействия, координировать их совместные действия. Она может быть направлена как на себя, так и на партнера. В ходе осуществления этой функции возникает необходимость прибегать к побуждению партнера как к выполнению какого-то действия, так и к запрещению каких-то поступков;

- интерпретативная функция служит, прежде всего, для понимания своего партнера по взаимодействию, его намерений, установок, переживаний, состояний. Дело в том, что различные средства взаимодействия не только отражают события окружающей действительности, но и интерпретируют их в соответствии с определенной системой

ценностей и политических ориентиров. В то же время эта функция зачастую используется для передачи конкретных способов деятельности, оценок, мнений, суждений и т. д. [Леонтьев 1997: 264–266].

Как видим, функции межкультурного взаимодействия напрямую связаны с информативно-интерпретационными свойствами текстов: информируя, содержание обучает, ориентирует, формирует представления и образы, вырабатывает ценности и установки, программирует стратегию деятельности. Закрепляет навыки поведения. Подтверждается идея Т. М. Дридзе о роли информационно-текстовой деятельности в структуре социальной коммуникации [Дридзе 1991: 49–50], информационная культура влияет на выбор стратегий межкультурного взаимодействия.

Сегодня видится актуальным подготовка молодежи к жизнедеятельности в условиях информационного межкультурного взаимодействия, что во многом зависит от разработки и внедрения в учебный процесс новых информационных технологий как механизма подготовки специалистов, владеющих культурно-языковой информативностью.

Основу информационной технологии составляют: моделирование процесса обучения; использование наряду с традиционными дидактическими способами представления и обработки учебной информации, применение грамотно разработанных приемов подачи знаний из предметной и психолого-педагогических областей; автоматический аргументированный подбор рациональной стратегии учения для каждого студента; определении самим студентом в соответствии с планом, предложенным преподавателем или разработанным им самим, обработки учебной информации; автоматизированный контроль усвоения знаний обеспечивает обратную связь, позволяет студенту выбирать самостоятельно последовательность и темп работы с учебным материалом; информация о работе студента по итогам тестирования уровня овладения знаниями заносится в базу данных и предоставляется преподавателю, студенту (либо всей группе) в динамике.

Отечественная и зарубежная педагогическая наука обладает богатейшим арсеналом методов, форм, приемов работы с учебной информацией. Многолетний опыт руководства диссертационными исследованиями, разработанное учеными нашей научной школы информационно-дидактическое обеспечение, позволяют представить модифицированные информационные стратегии в виде алгоритма учебных действий с культуроведческой информацией [Полат, Бухаркина 2007: 286–295]: осмысление и понимание текстовой информации; вычленение ценностно-ментальных особенностей культурно-языковых явлений в контексте целей учебных задач; оптимизация культурно-языковой информации в контексте учебной задачи (отбор главного, исключение второстепенного); формулировка методологически-обоснованного и логически-корректного смысла учебной темы (о чем речь, что утверждается); построение логически-корректного плана, оглавление прорабатываемой культуроведческой информации; составление глоссария ключевых терминов культуроведчески ценной информации; продуктивное использование учебной, культурно-языковой информации в научно-исследовательской работе по проблемам межкультурной коммуникации.

### **Заключение**

Анализ результатов обучения студентов в рамках магистерской программы «Дидактика межкультурной коммуникации» с использованием информационных технологий показывает овладение ими культурно-языковой информативностью, которая заключается в следующем [Утехина 2018б: 20–23]: полнота тезауруса культуроведческих понятий и категорий, входящих в образ культурно-языковой картины мира; познавательная активность и социокультурная наблюдательность при распознавании культуроведческих реалий; сформированность стратегий экстраполяции культуроведчески ценного смысла текста в

сферу ценностной самоидентификации студента; овладение стратегиями извлечения, обработки и творческого описания культуроведческой информации; владение приемами передачи информации на иностранном языке; способность анализировать и оценивать ход и результаты собственного овладения информационно-стратегическими умениями текстовой иноязычной деятельности; умение разработать технологии дистанционного обучения основам межкультурной коммуникации (новые форматы: социальные сети, стримы, стендап-выступления и баттлы молодых ученых).

Мы не претендуем на оптимальное решение проблем информационной подготовки магистров, ведем интенсивную научно-исследовательскую деятельность в данном направлении.

### Список литературы

Дридзе Т. М. Психоллингвистика и межкультурные взаимоотношения // Тез. докл. Всесоюз. симпозиума по психоллингвистике и теории коммуникации. М.: Академия наук СССР, Ин-т языкознания, 1991. С. 49–50.

Духанина Л. Н. Просветительство non-stop // Литературная газета. 2020. № 39. С. 20–21.

Елизарова Г. В. Культура и обучение иностранным языкам. СПб.: КАРО, 2005. С. 237–259.

Леонтьев А. А. Психология общения. 2-е изд., испр. и доп. М.: Смысл, 1997. С. 264–266.

Полат Е. С., Бухаркина М. Ю. Современные педагогические и информационные технологии в системе образования. М.: Академия, 2007. С. 286–295.

Сайгушев Н. Я. Сущностно-содержательная модель рефлексивного управления профессиональным становлением будущего учителя: моногр. СПб.: Образование-Культура, 2001. С. 130–135.

Тройникова Е. В. Информационная грамотность в поликультурном мире // Межкультурная дидактика в информационном образовательном пространстве: коллективная моногр. Ижевск: Удмуртский университет, 2019. С. 31–42.

Утехина А. Н. Межкультурная дидактика: моногр. М.: ФЛИНТА: Наука, 2011. С. 9–10.

Утехина А. Н. Программно-дидактическое обеспечение современного иноязычного и межкультурного образования: становление научной школы // Многоязычие в образовательном пространстве: сб. ст. Ижевск: Удмуртский университет, 2018а. Вып. 10. С. 66–72.

Утехина А. Н. Современные информационные технологии в обогащении культуроведческой осведомленности студентов // Наука в современном информационном обществе: Материалы XVI междунар. науч.-практ. конф. North Charleston, 2018б. С. 20–23.

Утехина А. Н. Информатизация образовательного пространства как фактор обогащения программно-дидактического обеспечения межкультурного образования // Межкультурная дидактика в информационном образовательном пространстве: коллективная моногр. Ижевск: Удмуртский университет, 2019. С. 15–19.

Hofstede G. H. Interkulturelle Zusammenarbeit: Kulturen Organisationen – Management. Wiesbaden: Gabler, 1993. S. 233–309.

Kramsch C. J. Culture and constructs: communicating attitudes and Values in the foreign language classroom // Patways to culture: readings on teaching culture in the foreign language class / ed. P. R. Heusinkveld. Yarmouth: Intercultural Press, Inc., 1997. P. 462–463.

Oser F. Eine basale pädagogische Handlungsstruktur. München: Pims, 1994. S. 773–800.

Roche J. Interkulturelle Sprachdidaktik: Eine Einführung. Tübingen: Narr, 2001. S. 204–205.

### References

Dridze T. M. Psikholingvistika i mezhkul'turnye vzaimootnosheniia [Psycholinguistics and intercultural relations]. *Tezisy dokladov Vsesoiuznogo simpoziuma po psikholingvistike i teorii kommunikatsii*. Moscow, Akademiia nauk SSSR, Institut iazykoznaniiia, 1991, pp. 49–50. (In Russ.)

Dukhanina L. N. Prosvetitel'stvo non-stop [Enlightenment non-stop]. *Literaturnaia gazeta*, 2020, no. 39, pp. 20–21. (In Russ.)

Elizarova G. V. Kul'tura i obuchenie inostrannym iazykam [Culture and teaching of foreign languages]. Saint Petersburg, KARO, 2005, pp. 237–259. (In Russ.)

Leont'ev A. A. Psikhologiya obshcheniia [Psychology of communication]. Moscow, Smysl, 1997, pp. 264–266. (In Russ.)

Polat E. S., Bukharkina M. Iu. Sovremennye pedagogicheskie i informatsionnye tekhnologii v sisteme obrazovaniia [Modern pedagogical and information technologies in the education system]. Moscow, Akademiia, 2007, pp. 286–295. (In Russ.)

Saigushev N. Ia. Sushchnostno-soderzhatel'naia model' reflektivnogo upravleniia professional'nym stanovleniem budushchego uchitel'ia [The essential-meaningful model of reflexive management of the professional development of the future teacher]. Saint Petersburg, Obrazovanie-Kul'tura, 2001, pp. 130–135. (In Russ.)

Troinikova E. V. Informatsionnaia gramotnost' v polikul'turnom mire [Information literacy in a multicultural world]. *Mezhkul'turnaia didaktika v informatsionnom obrazovatel'nom prostranstve*. Izhevsk, Udmurtskii universitet, 2019, pp. 31–42. (In Russ.)

Utekhina A. N. Mezhkul'turnaia didaktika [Intercultural didactics]. Moscow, FLINTA: Nauka, 2011, pp. 9–10. (In Russ.)

Utekhina A. N. Programmno-didakticheskoe obespechenie sovremennogo inoiazychnogo i mezhkul'turnogo obrazovaniia: stanovlenie nauchnoi shkoly [Didactic and software for modern foreign language and intercultural education: the formation of a scientific school]. *Mnogoiazychie v obrazovatel'nom prostranstve: sbornik statei*. Izhevsk, Udmurtskii universitet, 2018, iss. 10, pp. 66–72. (In Russ.)

Utekhina A. N. Sovremennye informatsionnye tekhnologii v obogashchenii kul'turovedcheskoi osvedomlennosti studentov [Modern information technologies in enriching the cultural awareness of students]. *Nauka v sovremennom informatsionnom obshchestve. Materialy XVI mezhdunarodnoi nauchno-prakticheskoi konferentsii*. North Charleston, 2018, pp. 20–23. (In Russ.)

Utekhina A. N. Informatizatsiia obrazovatel'nogo prostranstva kak faktor obogashcheniia programmno-didakticheskogo obespecheniia mezhkul'turnogo obrazovaniia [Informatization of the educational space as a factor of enrichment of the software and didactic support of intercultural education]. *Mezhkul'turnaia didaktika v informatsionnom obrazovatel'nom prostranstve: kollektivnaia monografiia*. Izhevsk, Udmurtskii universitet, 2019, pp. 15–19. (In Russ.)

Hofstede G. H. Interkulturelle Zusammenarbeit: Kulturen Organisationen – Management. Wiesbaden, Gabler, 1993, S. 233–309.

Kramsch C. J. Culture and constructs: communicating attitudes and values in the foreign language classroom. *Patways to culture: readings on teaching culture in the foreign language class*. Ed. P.R. Heusinkveld. Yarmouth, Intercultural Press, Inc., 1997, pp. 462–463.

Oser F. Eine basale pädagogische Handlungsstruktur. München, Pims, 1994, S. 773–800.

Roche J. Interkulturelle Sprachdidaktik: Eine Einführung. Tübingen, Narr, 2001, S. 204–205.

УДК 37.014

UDC 37.014

DOI: 10.24412/2712-827X-2020-4-31-38

**Гитман Елена Константиновна**

Доктор педагогических наук, профессор,  
Пермский государственный национальный исследовательский университет,  
Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет,  
Россия, 614990, г. Пермь, ул. Букирева, д. 15,  
тел.: +7 (342) 2151968 (доб. 418), e-mail: mygitman@gmail.com

**Колышкина Вера Андреевна**

Магистрант, Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет,  
Россия, 614990, г. Пермь, ул. Сибирская, д. 24,  
тел.: +7 9223121512, e-mail: kolyshkina.vera.94@ya.ru

**Gitman Elena Konstantinovna**

Grand Ph.D. (Education), Perm State University,  
Perm State Humanitarian Pedagogical University,  
Perm, Russia

**Kolyshkina Vera Andreevna**

Master Student, Perm State Humanitarian Pedagogical University,  
Perm, Russia

**ПРОБЛЕМЫ ОРГАНИЗАЦИИ ПРОЦЕССА ПРАВОВОГО  
ПРОСВЕЩЕНИЯ В СОВРЕМЕННОЙ СИСТЕМЕ  
РОССИЙСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ****PROBLEMS OF ORGANIZING THE PROCESS OF LEGAL EDUCATION  
IN THE MODERN SYSTEM OF RUSSIAN EDUCATION****Аннотация**

Вопросы правового просвещения не теряют своей актуальности в современном информационном мире. Анализ дефиниций правового просвещения, проведенный в данном исследовании, позволил акцентировать внимание на ключевом вопросе – отсутствии единого понимания категории «правовое просвещение». Позиции ученых, исследователей, юристов сходятся в одном – правовое просвещение – это ключевая позиция в успешной социализации личности, реализация которой происходит через систему образования. Политика российского государства по реализации процесса правового просвещения в образовании сводится на данный момент к тому, что правовые категории рассматриваются фрагментарно: в рамках специальных уроков, в рамках отдельных внеурочных мероприятий, в рамках дополнительных образовательных курсов и т.п. Большинство из реализованных правопросветительских мероприятий нацелено на минимизацию проблем, которые возникают в среде несовершеннолетних – насилие, жестокость, унижение человеческого достоинства и иные преступления и правонарушения. В рассматриваемой статье авторами поднимаются актуальные вопросы реализации процесса правового просвещения, обобщается практика использования правовых категорий в образовательном процессе общеобразовательных организаций, а также формулируются необходимые варианты ликвидации обозначенных проблем. Позиция авторов статьи сводится к тому, что правовое просвещение в сфере

образования должно представлять собой системный, единый, всеохватывающий процесс, начинающийся с фактического «посвящения» в право, знакомства с правами и обязанностями ребенка, с правовыми ценностями и установками. Самым важным акцентом, на который стоит обратить особое внимание, является ориентация всего образовательного процесса образовательной организации на вопросы правового просвещения, включая внеучебную деятельность, а также межличностные отношения.

### **Abstract**

Legal education issues do not lose their relevance in the modern information world. The analysis of the definitions of legal education, carried out in this study, made it possible to focus on the key problematic issue – the lack of a common understanding of the category of "legal education". The positions of scientists, researchers, lawyers agree on one thing – legal education is a key position in the successful socialization of a person, the implementation of which occurs through the education system. The policy of the Russian state to implement the process of legal education in education is currently reduced to the fact that legal categories are considered fragmentarily: within the framework of special lessons, within the framework of individual extracurricular activities, within the framework of additional educational courses, etc. Most of the implemented advocacy activities are aimed at minimizing the problems that arise among minors – violence, cruelty, humiliation of human dignity and other crimes and offences. In this article, the authors raise topical issues of the implementation of the process of legal education, generalize the practice of using legal categories in the educational process of general educational organizations, and formulate the necessary options for eliminating the identified problems. The authors of the article emphasize the fact that legal education should be a systemic unified all-encompassing process, starting with the "introduction" to law, acquaintance with the rights and obligations of the child, with legal values and attitudes. The most important emphasis that deserves special attention is the orientation of the entire educational process of an educational organization towards the issues of legal education, including extracurricular activities, as well as interpersonal relations.

**Ключевые слова:** система образования, правовое просвещение, правовая социализация, правовое образование, правовые категории.

**Key words:** education system, legal education, legal socialization, legal education, legal categories.

### **Введение**

Развитие и стабильное функционирование в Российской Федерации правового государства и гражданского общества, укрепление государственного единства диктуют условия необходимости поддержания высокого уровня правовых знаний, правовой культуры, благодаря которым могут реализовываться основополагающие принципы жизни общества и государства – верховенство закона, приоритет прав, свобод и законных интересов человека и гражданина. Сфера образования является одним из важнейших факторов (условий) обеспечения стабильности общества и государства. Благодаря системе образования личностью усваиваются основные нормы функционирования общества, укореняются установленные законами условия взаимодействия общества и личности, запреты и ограничения, формальные и неформальные санкции. Таким образом, мы можем говорить о влиянии института образования на процесс правовой социализации личности.

Согласно позиции З. Н. Каландаришвили, правовую социализацию можно определить «как процесс вхождения индивида в правовую систему через усвоение правовых норм и ценностей, приобщение к правовой культуре общества, формирование правовой убежденности и навыков правомерного поведения» [Каландаришвили 2010: 16–123]. Также понятие правовой социализации можно раскрыть через такие составляющие как правовое воспитание и правовое просвещение.

### Основная часть

Специфику понятия «правовое просвещение» можно рассматривать с различных позиций, например, указанное понятие означает «целенаправленную и систематическую деятельность государства и общества по формированию и повышению правового сознания и правовой грамотности в целях противодействия правовому нигилизму и обеспечении процесса духовного формирования личности» [Атагимова, Фёдоров 2016: 70–71]. Е. В. Горбачева определяет правовое просвещение как целенаправленную деятельность определенного круга субъектов и распространению знаний о гражданских правах, свободах, обязанностях человека, систематическому воздействию на сознание и поведение подрастающего поколения в целях представлений, взглядов, ценностей, обеспечивающих соблюдение, исполнение и использование юридических норм [Атагимова, Горбачева 2016: 8].

В работе Е. Г. Долининой «Правовое просвещение: концептуальные основы» рассматриваемое понятие обозначено через «интегративный процесс взаимно обусловленных видов деятельности – образовательной и просветительской, в основе которых заложены системы воспитания и образования в области права <...>» [Долинина, Шакирова 2013: 49–52].

Соответствующий уровень правового сознания и правовой культуры можно измерить такими показателями как: наличие системы убеждений; система знаний о праве, умений и навыков реализации права; трансформация правовых знаний в личные убеждения; сформированность внутренней потребности и привычки соблюдать законы, проявлять правовую активность [Певцова, Соколов 2013: 41].

На сегодняшний день понятие правового просвещения законодательно не закреплено, однако нормативные документы, принятые Российской Федерацией в данной области, позволяют выделить особенности этой категории. Воплощая идеи правого государства, обозначенные Конституцией Российской Федерации 1993 г., органами государственной власти принимаются соответствующие программы, концепции развития российского государства и общества, определяющие ключевые показатели, к которым необходимо стремиться.

Концепция долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации на 2008–2020 гг. определила цели и задачи, в том числе: нацеленность на гражданское образование и патриотическое воспитание подрастающего поколения; активное содействие, формирование и развитие правовых, культурных и нравственных ценностей; обеспечение, охрана и защита базовых прав граждан; создание целенаправленной деятельности по борьбе с правовым нигилизмом, повышая качество и четкость законодательных норм и обеспечение максимального их исполнения, а также устранение существенного разрыва между формальными нормами (законами) и неформальными нормами (реальным поведением экономических субъектов) [О Концепции ... Распоряжение Правительства РФ от 17.11.2008 № 1662-р].

Исходя из обозначенных целей, определение правового просвещения раскрывается как деятельность государства по устранению явлений правового нигилизма путем создания институтов гражданского общества и укреплению базовых ценностей. Немаловажным для развития системы правового просвещения и, в частности, определения его понятия стало принятие в 2011 г. Основ государственной политики РФ в сфере развития правовой грамотности и правосознания граждан. Основы были призваны сформировать и повысить уровень правовой культуры населения, заложить традицию безусловного уважения к закону, суду и правопорядку, добропорядочности и добросовестности как превалирующей модели общественного поведения, а также на преодоление правового нигилизма, препятствующего

активному развитию России как современного цивилизованного государства [Конституция 1995; Об образовании 2012].

Цели государственной политики по правовому просвещению, определенные Основами, – формирование уважительного отношения к законам государства и преодоление правового нигилизма; становление и развитие правовой культуры граждан, включая правовую осведомленность и правовую грамотность и т. д. Среди приоритетных направлений государственной политики, Основами в частности обозначено развитие правового образования и воспитания подрастающего поколения в образовательных учреждениях различных уровней, посредством внедрения в образовательный процесс учебных курсов, программ, факультативов, обеспечивающих получение знаний в области права [Основы государственной политики РФ от 28.04.2011 № ПР-1168].

Обобщая различные подходы к определению понятия «правовое просвещение» следует отметить, что единого мнения и единого подхода к обозначению данной категории до сих пор не сложилось. В результате исследования мнений ученых, юристов, педагогов правовое просвещение следует определить как систематический процесс, целью которого является формирование правовой грамотности и устойчивых правовых представлений, знаний и убеждений для устранения явлений правового нигилизма.

Отметим сущностные признаки правового просвещения, которые позволяют в полном объеме охарактеризовать рассматриваемую категорию. Во-первых, правовое просвещение – это одно из направлений государственной политики, реализуемое широким кругом субъектов; во-вторых, в реализации процесса правового просвещения активную роль играют институты гражданского общества; в-третьих, мероприятия, реализуемые в рамках процесса правового просвещения, направлены на стимулирование активного правомерного поведения субъектов; в-четвертых, правовое просвещение – это инструмент формирования правовой культуры; в-пятых, цель правового просвещения – социализация личности; в-шестых, итог (результат) правового просвещения – становление высокой правовой культуры и закрепление внутренних установок правомерного поведения.

В Российской Федерации ответственность за реализацию процесса правового просвещения, как правило, разделяется между обществом, семьей и образовательными организациями. Сфера образования является основным институтом общества, позволяющим целенаправленно и системно организовать процесс правового просвещения. Традиционно правовое просвещение реализуется в образовательных организациях и учреждениях культуры как процесс информирования детей, подростков, молодежи и взрослого населения, нацеленный на повышение их правовой грамотности.

Современная школа нацелена на выполнение социального заказа общества и реализацию федеральных государственных стандартов, а деятельность педагогов, классных руководителей, психолога, социального педагога подчиняются единой психолого-социально-педагогического развития личности. В области правового просвещения эти общие цели и задачи реализуются в учебной и внеучебной деятельности.

Правовое образование в общеобразовательной организации начинается еще в начальных классах в рамках интегрированного курса «Окружающий мир». На данном этапе правового образования используется теоретико-ориентированный подход, позволяющий сформировать у обучающихся минимальные представления о правах человека и ребенка [Приказ Минобрнауки России от 06.10.2009 № 373; Реестр эл. р.; Об обучении старшеклассников 2007; Единыйурок.рф эл.р.].

В рамках основного общего образования (5–9 классы) вопросы права изучаются в курсе «Обществознание». При этом непосредственно вопросам права отводится минимальный объем часов (17 %) [Приказ Минобрнауки РФ от 17.12.2010 № 1897].

В 10–11 классах право изучается более подробно. Кроме того, в отдельных образовательных организациях право преподается в рамках специального курса. Однако процент усвоения полученных правовых знаний остается минимальным, поскольку обучающиеся в старших классах нацелены на сдачу ЕГЭ и механическое запоминание, а не на понимание содержания правовой информации [Приказ Минобрнауки РФ от 17.05.2012 № 413].

Внеучебная деятельность имеет по большей части информационный характер. Так, например, организуются классные часы на темы «Я и мои права», «Я и закон» и т. д., встречи с представителями правоохранительных органов (сотрудники комиссии по делам несовершеннолетних, полиции, прокуратуры), различного рода акции и деловые игры, информационные стенды, листовки, памятки для обучающихся и их родителей. Отдельные вопросы правового характера могут затрагиваться на родительских собраниях, семинарах и конференциях педагогов.

На практике правовое просвещение обучающихся сводится к изучению основ законодательства, основных категорий права и в целом к выработке системы правовых знаний. Однако подобный подход не способствует и не гарантирует формирования правового сознания и приобщения к правовой культуре общества. Поскольку правовое просвещение является важной составляющей правового воспитания, необходимо в практической деятельности выстраивать его с точки зрения процесса вхождения подрастающего поколения в правовую культуру общества, то есть через выработку морально-нравственных ориентиров.

Анализ проведенных исследований в области правового воспитания, просвещения, статистики правонарушений несовершеннолетних, в том числе в образовательных организациях, позволяют говорить о недостаточности информационной составляющей процесса правового просвещения. Правовое просвещение должно быть нацелено на формирование морально-нравственных установок на нормативно-одобряемое поведение и образ жизни.

Полученные сведения определили необходимость серьезного обновления учебно-методических комплексов, поскольку они не отвечают требованиям и условиям современной системы образования. В учебно-методических комплексах и системе правового школьного образования отсутствует системный подход к построению содержания – начальная школа практически не затрагивает правовой блок, фактически изучение права начинается с 7 класса, а 9–11 классы не ориентированы на предметное изучение права, но на высокие баллы ЕГЭ. Внеучебная деятельность по правопросвещению также носит бессистемный характер, как правило, проводятся разовые правопросветительские мероприятия.

Ключевой проблемой правового просвещения в современной системе образования на сегодняшний день становится отсутствие целенаправленной системной деятельности субъектов образования по правовому просвещению, включая образование и воспитание. Отдельным проблемным аспектом является полное отсутствие вопросов правового просвещения в предметах неправового профиля, что препятствует реализации всесторонней социализации личности обучающегося и приобщения его к правовой культуре.

Решение указанных ранее проблемных моментов видится, прежде всего, в необходимости обеспечения комплексной реализации правового просвещения в образовании. Важно выстроить единую, логичную систему получения правовых знаний, навыков и умений с 1 по 11 классы и не только в рамках специальных дисциплин. Кроме этого, необходимо привести в соответствие с ФГОС учебно-методические комплексы, содержание учебных дисциплин и направить их на реализацию целей правового просвещения.

Помимо выстраивания единой системы просвещения, огромным шагом во всей системе образования будет использование скрытого потенциала неправовых дисциплин. Вариант изложения материала учебной дисциплины через призму правовых категорий позволит не только обозначить межпредметную связь, но и будет работать на системное представление обучающихся о правовых категориях, а также повысит интерес к самой дисциплине.

Важно отметить, что работа по выстраиванию системы правового просвещения в российском государстве на протяжении последних лет ведется достаточно активно в разных направлениях и на различных уровнях. В системе современного образования множество проектов посвящено правам человека, правам ребенка. Институт уполномоченных по правам человека (ребенка) активно пропагандирует защиту основных прав и свобод человека и гражданина, проводит различного рода мероприятия в образовательных организациях в рамках данного направления. Совместно с органами государственной власти разрабатываются методические рекомендации по включению в образовательный процесс темы «Права человека».

Так, например, на портале «Единыйурок.рф» размещены «Методические рекомендации для образовательных организаций по организации правового просвещения в сфере прав человека», разработанные Временной комиссией Совета Федерации по развитию информационного общества совместно с аппаратом Уполномоченного по правам человека в Российской Федерации в 2019 г.

Важность глубокого исследования вышеназванных вопросов обуславливает, во-первых, в подготовке образовательных организаций по правовому просвещению в области прав человека; во-вторых, в реализации тем и вопросов по правовому просвещению в области прав человека не только в рамках специализированного учебного предмета, но и в нескольких дисциплинах на основе междисциплинарного подхода, реализация указанных вопросов во внеучебной деятельности, в дополнительном образовании; в-третьих, во включении в правопросветительский процесс ключевых субъектов образовательного процесса – обучающихся, педагогов и родителей (законных представителей); в-четвертых, в адаптации учебных программ, учебно-методических комплексов и иной учебной документации к новым требованиям, а именно включение в учебную документацию тем правопросветительского характера.

### **Заключение**

Система российского образования стремительно развивается, приобретая новые интересные грани, обеспечивая тем самым потребности современного общества. Одним из ключевых векторов развития является процесс правового просвещения и правовой социализации обучающихся. Проведенное исследование показало, что для получения истинных продуктивных результатов этих процессов система образования должна пересмотреть подходы к традиционному преподаванию содержания учебных дисциплин и возможным вариантам взаимодействия с обучающимися. Реализация процесса правового просвещения в сфере образования не должна носить односторонний характер, мы не должны забывать об обязанностях и условиях, в которых реализуются эти права.

### **Список литературы**

Атагимова Э. И., Фёдоров И. Н. Нравственно-правовое воспитание и правовое просвещение в современной школе: проблемы и пути решения // Мониторинг правоприменения. 2016. № 3 (20). С. 70–76.

Атагимова Э. И., Горбачева Е. В. Право знать право: методические рекомендации по организации правового просвещения участников образовательного процесса. М.: ФБУ НЦПИ при Минюсте России, 2016. 88 с.

Долинина И. Г., Шакирова Е. А. Правовое просвещение: концептуальные основы // Высшее образование сегодня. 2013. № 3. С. 49–52.

Единыйурок.рф. Методическое сопровождение единых уроков [Электронный ресурс]. URL: <https://www.единыйурок.рф> (дата обращения: 10.10.2020).

Каландаришвили З. Н. Влияние правовой социализации на процесс конструирования правовой культуры личности в современном российском обществе // Известия Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена. 2010. № 137. С. 116–123.

Конституция Российской Федерации (принята всенародным голосованием 12 декабря 1993 г. с изменениями, одобренными в ходе общероссийского голосования 01.07.2020) // Российская газета. 25.12.1993. № 237.

О Концепции долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации на период до 2020 г.: распоряжение Правительства Рос. Федерации от 17.11.2008 № 1662-р (ред. от 28.09.2018) // Собрание законодательства Рос. Федерации. 24.11.2008. № 47. Ст. 5489.

Об образовании в Российской Федерации: федер. закон от 29.12.2012 г. № 273-ФЗ // Российская газета. 31.12.2012. № 303.

Об обучении старшеклассников правам человека в образовательных учреждениях Российской Федерации: письмо Министерства образования и науки Рос. Федерации от 15.03.2007. № 03-519 // Официальные документы в образовании. 2007. № 10.

Об утверждении и введении в действие федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования: приказ Минобрнауки России от 06.10.2009 № 373 (ред. от 31.12.2015) // Бюллетень нормативных актов федеральных органов исполнительной власти. 22.03.2010. № 12.

Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования: приказ Министерства образования и науки Рос. Федерации от 17.12.2010 № 1897 // Бюллетень нормативных актов федеральных органов исполнительной власти. 28.02.2011. № 9.

Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта среднего общего образования: приказ Министерства образования и науки Рос. Федерации от 17.05.2012 № 413 // Российская газета. 21.06.2012. № 139.

Основы государственной политики Российской Федерации в сфере развития правовой грамотности и правосознания граждан: утв. президентом Российской Федерации от 28.04.2011 № ПР-1168 // Российская газета. 14.07.2011. № 151.

Певцова Е. А., Соколов Н. Я. Правовое просвещение в России: состояние и проблемы. М.: Канцлер, 2013. 240 с.

Реестр примерных основных общеобразовательных программ [Электронный ресурс]. URL: <https://fgosreestr.ru> (дата обращения: 10.10.2020).

## References

Atagimova E. I., Fedorov I. N. Nравstvenno-pravovoe vospitanie i pravovoe prosveshchenie v sovremennoi shkole: problemy i puti resheniia [Moral and legal education and legal education in the modern school: problems and solutions]. *Monitoring pravoprimereniia*, 2016, no. 3 (20), pp. 70–76. (In Russ.)

Atagimova E. I., Gorbacheva E. V. Pravo znat' pravo: metodicheskie rekomendatsii po organizatsii pravovogo prosveshcheniia uchastnikov obrazovatel'nogo protsesssa [The right to know the right: guidelines for organizing legal education of participants in the educational process]. Moscow, FBU NTsPI pri Miniuste Rossii, 2016, 88 p. (In Russ.)

Dolinina I. G., Shakirova E. A. Pravovoe prosveshchenie: kontseptual'nye osnovy [Legal education: conceptual framework]. *Vyshee obrazovanie segodnia*, 2013, no. 3, pp. 49–52. (In Russ.)

Edinyiurok.rf. Metodicheskoe soprovozhdenie edinykh urokov [Methodological support of common lessons], available at: <https://www.единыйурок.рф> (accessed: 10 October 2020). (In Russ.)

Kalanderishvili Z. N. Vliianie pravovoi sotsializatsii na protsess konstruirovaniia pravovoi kul'tury lichnosti v sovremennom rossiiskom obshchestve [The influence of legal socialization on the process of constructing the legal culture of an individual in modern Russian society]. *Izvestiia Rossiiskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta im. A. I. Gertsena*, 2010, no. 137, pp. 116–123. (In Russ.)

Konstitutsiia Rossiiskoi Federatsii ((prinyata vsenarodnym golosovaniem 12 dekabrya 1993 g. s izmeneniyami, odobrennymi v hode obshcherossijskogo golosovaniya 01.07.2020) [Constitution of the Russian Federation (approved by peoples vote in December 12, 1993)]. *Rossiiskaia gazeta*, 25 December 1993, no. 237. (In Russ.)

O Kontseptsii dolgosrochnogo sotsial'no-ekonomicheskogo razvitiia Rossiiskoi Federatsii na period do 2020 g. [On the Concept of long-term socio-economic development of the Russian Federation for the period up to 2020]. *Rasporiazhenie Pravitel'stva Rossiiskoi Federatsii* ot 17.11.2008 no. 1662-p (red. ot 28.09.2018). *Sobranie zakonodatel'stva Rossiiskoi Federatsii*, 24 November 2008, no. 47, st. 5489. (In Russ.)

Ob obrazovanii v Rossiiskoi Federatsii [About education in the Russian Federation]. *Federal'nyi zakon* ot 29.12.2012 no. 273-ФЗ. *Rossiiskaia gazeta*, 31 December 2012, no. 303. (In Russ.)

Ob obuchenii starsheklassnikov pravam cheloveka v obrazovatel'nykh uchrezhdeniiakh Rossiiskoi Federatsii [Teaching high school students in human rights in educational institutions of the Russian Federation]. *Pis'mo Ministerstva obrazovaniia i nauki Rossiiskoi Federatsii* ot 15.03.2007 no. 03-519. *Ofitsial'nye dokumenty v obrazovanii*, 2007, no. 10. (In Russ.)

Ob utverzhdenii i vvedenii v deistvie federal'nogo gosudarstvennogo obrazovatel'nogo standarta nachal'nogo obshchego obrazovaniia [On approval and implementation of the federal state educational standard for primary general education]. *Prikaz Minobrnauki Rossii* ot 06.10.2009 no. 373 (red. ot 31.12.2015). *Biulleten' normativnykh aktov federal'nykh organov ispolnitel'noi vlasti*, 22 March 2010, no. 12. (In Russ.)

Ob utverzhdenii federal'nogo gosudarstvennogo obrazovatel'nogo standarta osnovnogo obshchego obrazovaniia [On the approval of the federal state educational standard of basic general education]. *Prikaz Ministerstva obrazovaniia i nauki Rossiiskoi Federatsii* ot 17.12.2010 no. 1897. *Biulleten' normativnykh aktov federal'nykh organov ispolnitel'noi vlasti*, 28 February 2011, no. 9. (In Russ.)

Ob utverzhdenii federal'nogo gosudarstvennogo obrazovatel'nogo standarta srednego obshchego obrazovaniia [On approval of the federal state educational standard of secondary general education]. *Prikaz Ministerstva obrazovaniia i nauki Rossiiskoi Federatsii* ot 17.05.2012 no. 413. *Rossiiskaia gazeta*, 21 June 2012, no. 139. (In Russ.)

Osnovy gosudarstvennoi politiki Rossiiskoi Federatsii v sfere razvitiia pravovoi gramotnosti i pravosoznaniia grazhdan [Fundamentals of the state policy of the Russian Federation in the development of legal literacy and legal awareness of citizens]. *Utverzhdeny prezidentom Rossiiskoi Federatsii* 28.04.2011 no. PR-1168. *Rossiiskaia gazeta*, 14 July 2011, no. 151. (In Russ.)

Pevtsova E. A., Sokolov N. Ia. *Pravovoe prosveshchenie v Rossii: sostoianie i problemy* [Legal education in Russia: state and problems]. Moscow, Kantsler, 2013, 240 p. (In Russ.)

Reestr primernykh osnovnykh obshcheobrazovatel'nykh programm [Register of approximate basic general education programs], available at: <https://fgosreestr.ru> (accessed: 10 October 2020). (In Russ.)

УДК 378.-057.175:51

UDC 378.-057.175:51

DOI: 10.24412/2712-827X-2020-4-39-47

**Магданова Ирина Владимировна**

Кандидат педагогических наук, доцент,  
Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет,  
Россия, 614990, г. Пермь, ул. Сибирская, д. 24,  
тел.: +7 (342) 2151957 (доб. 480), e-mail: magdanova@pspu.ru

**Ананьева Миляуша Сабитовна**

Кандидат физико-математических наук, доцент,  
Пермский военный институт войск национальной гвардии  
Российской Федерации, Россия, 614112, г. Пермь, ул. Гремячий Лог, д. 1,  
тел.: +7 (342) 2703901, e-mail: ananjeva@pspu.ru

**Magdanova Irina Vladimirovna**

Ph.D. (Education), Perm State Humanitarian Pedagogical University,  
Perm, Russia

**Ananieva Milyausha Sabitovna**

Ph.D. (Physics and Mathematics), Perm Military Institute of the National Guard Troops  
of the Russian Federation, Perm, Russia

**ГУМАНИТАРИЗАЦИЯ МАТЕМАТИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ  
(НА ПРИМЕРЕ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ МАТЕМАТИЧЕСКОГО  
ФАКУЛЬТЕТА ПГГПУ)****THE HUMANITARIZATION OF MATHEMATICAL EDUCATION  
(ILLUSTRATED BY THE MATHEMATICAL FACULTY  
OF PSHPU ACTIVITY)****Аннотация**

В статье с педагогических и методических позиций рассматривается проблема гуманитаризации математического образования как атрибута современной российской системы образования и необходимой составляющей компетентного подхода при подготовке студентов математического факультета педагогического вуза. Гуманитаризация образования в педагогическом вузе имеет свою особенность – наряду с развитием определенных профессиональных и личностных характеристик у студентов, необходимо сформировать и *готовность* к реализации гуманитарного потенциала математики в профессиональной деятельности. В Пермском государственном гуманитарно-педагогическом университете имеется опыт подготовки магистрантов математического факультета к реализации гуманитаризации математического образования в профессиональной деятельности педагога. Наряду с систематически реализуемой системой мероприятий в рамках образовательной программы бакалавриата разработан учебный курс “Гуманитаризация математического образования” для магистерской подготовки, спецификой которого является сочетание теоретико-методологических вопросов с решением задач методико-практического характера. Как необходимое условие эффективности процесса гуманитаризации образования, в том числе математического, нами предлагается приобретение обучающимися знаний в культурно-образовательной среде, посредством совокупности образов (связанных с формированием

семантических полей, декодированием смыслов), активного межличностного взаимодействия в контексте лично-значимой информации и творческой активности студентов. В работе раскрыто требование, которое авторы предъявляют к содержанию математического образования в контексте гуманитаризации: освоение математического (методического) материала должно происходить во взаимосвязи с историко-научным, историко-культурным, логико-методологическим контекстами при актуализации процессов самосовершенствования и самообразования. В заключении авторы статьи отмечают, что, несмотря на различные подходы к процессу гуманитаризации математического образования, ученые и практики имеют схожую точку зрения в том, что в гуманитаризации содержится потенциал развития образовательных систем, она является средством сохранения духовно-нравственной сущности человека.

### **Abstract**

The article states the problem of humanitarization of mathematical education as an attribute of the modern Russian education system and a necessary component of the competence-based approach in training students of the mathematical faculty of a pedagogical university from the pedagogical and methodological positions. Humanitarianization of education in a pedagogical university has its own peculiarity along with the development of certain professional and personal characteristics of students, it is necessary to form willingness to realize the humanitarian potential of mathematics in professional activity. Perm State Humanitarian Pedagogical University has experience in preparing undergraduates of the Faculty of Mathematics for the implementation of the humanization of mathematical education in the professional teaching activity. Along with the systematically implemented system of measures within the educational program of the bachelor's degree, a training course "Humanitarianization of Mathematical Education" for master's training has been developed, the specificity of which is the combination of theoretical and methodological issues with solving problems of a methodological and practical nature. As a necessary condition for the effectiveness of the process of humanitarization of education, including mathematics, we propose the acquisition of knowledge by students in a cultural and educational environment, through a set of images (associated with the formation of semantic fields, decoding of meanings), active interpersonal interaction in the context of personally significant information and creative students' activity. The article reveals the requirement that, according to the authors, should be applied to the content of mathematical education in the context of humanitarization: the development of mathematical (methodological) material should take place in connection with the historical and scientific, historical and cultural, logical and methodological contexts while updating the processes of self-improvement and self-education.

**Ключевые слова:** гуманитаризация образования, математическое образование, подготовка учителя математики, культурно-образовательная среда, историко-математический компонент.

**Key words:** humanitarization of education, preparation of a mathematics teacher, mathematical education, educational environment, historical and mathematical component.

### **Введение**

Интерес к гуманитаризации отечественного образования связан в настоящее время с активными процессами глобального характера – переосмыслением содержания социально-нравственных ценностей, роли и значения духовно-нравственных традиций, цифровизацией, трансформацией образовательных систем.

Закономерно возрастает интерес деятелей образования и культуры к проблемам поиска эффективных средств достижения желаемых результатов обучения и воспитания с учетом новых подходов, требований к идеалу выпускника, обновляющихся образовательных стандартов, совершенствующихся технологий, методических и технических средств.

Идея гуманизма и гуманизации возникла еще у античных философов (Сократ, Платон, Аристотель и др.); ее формирование прошло через разные исторические эпохи: от пайдейческой концепции воспитания самостоятельной, развитой личности до современных тенденций к междисциплинарному синтезу с взаимной интеграцией различных подходов к

понятию личности как социальному качеству индивида, которое приобретает при возрастном развитии, взаимодействуя с социальным окружением и в рамках окружающей культурно-образовательной среды.

Исследователи [Слободчиков, Игнатъева 2016] отмечают, что сегодня уникальна такая практика, которая основана на реализации человеческого потенциала, интегрирующего личностные, профессионально-деятельностные, организационно-управленческие, научно-методические ресурсы для развития образовательных систем разного уровня. С этой точки зрения, в современном образовательном процессе принципиально необходимы технологии и средства, способствующие формированию духовно-осмысленной модели выпускника, в контексте духовно-нравственных традиций России.

### **Основная часть**

К настоящему времени сформированы различные подходы к определению понятий «гуманитаризация», «гуманитаризация образования», «гуманитарный», «гуманитарная направленность личности», «гуманитарные науки»; систематизация и обобщения широко представлены в диссертационных исследованиях [Авдеева 2012].

Логико-исторический анализ перечисленных понятий приводит к выводу, что их содержание непосредственно связано с системообразующими понятиями в жизни человека, такими как: культура, мировоззрение, духовность, смысл, самосовершенствование, самообразование.

В современной педагогике благодаря тому, что гуманитаризация проникла в образовательный процесс многих учебных заведений, выработаны подходы и к организации процесса: философско-онтологический, личностно-ориентированный, деятельностный, технологический, компетентностный. В педагогическом вузе гуманитаризация образования имеет свою особенность – наряду с формированием определенных профессиональных и личностных характеристик у студентов необходимо развивать и готовность к реализации гуманитарного потенциала математики в будущей профессиональной деятельности.

Анализ научной, методической литературы [Безенкова 2017; Гайдаржи 2013; Жохов 1999; Жук, Лавринович 2000; Егорченко 2013; Иванова 1998; Исаев, Слободчиков 2013; Кондрашова 2001; Малых, Пестерева 2014; Мацкайлова 2010; Миракова 2001; Плугина 2015], обобщение педагогического опыта позволяют указать направления исследований:

– *построение модели и теоретико-педагогических основ* формирования личности у различных категорий обучаемых (школьники, студенты) в образовательных организациях различной направленности и уровня (школа, дополнительное образование, вуз); *изучение основ и функций* гуманитаризации образования, связи с науками и учебными дисциплинами, в том числе на основе антропологического подхода [Слободчиков 2010; Слободчиков, Игнатъева 2016; Фирсова 2015];

– *отбор содержания* образования, способного обеспечить формирование гуманитарной направленности личности обучающихся в рамках конкретных предметных областей, профессиональных сфер деятельности;

– *поиск средств* реализации выбранного содержания в конкретных формах, соответствующих условий, методов; *разработка учебно-методического обеспечения*, в частности преподавателями по отдельным темам математических курсов.

В рамках указанных направлений осуществляется и многолетняя преподавательская, исследовательская деятельность на математическом факультете Пермского государственного гуманитарно-педагогического университета [Ананьева 2019; Шинкаренко 2013], что позволило накопить собственный опыт.

Таким образом, одна из проблем нашего исследования посвящена вопросам обоснования содержания гуманитаризации образования, поиску соответствующих форм и

средств, определению инварианта и вариативного компонента, организации подготовки студентов педагогического вуза, способных управлять образовательным процессом в контексте гуманитаризации математического образования.

К содержанию математического образования мы предъявляем следующее требование: освоение математического, методического материала должно происходить с историко-научных, историко-культурных, логико-методологических позиций при актуализации процессов самосовершенствования и самообразования. Концептуальными являются следующие идеи.

1. Математический язык, математическое моделирование реальных процессов целесообразно осваивать во взаимосвязи с картиной мира, в соответствии с онтологической, методологической, эвристической, практической функциями математического знания.

2. Историко-научное содержание предполагает рассмотреть: через историю математики и науки в целом, в сравнении с современностью – взаимообусловленность понимания *бытия* (картины мира, сознания) и сущности человека как личности, преломление этого в смыслах научных, математических понятий, символах, методах и принципах, а также в системе образования.

В частности, через взаимосвязь духовно-нравственных приоритетов, достижений, сложных, порой непостижимых и мучительных путей творческого поиска, сопряженных с поиском *истины* ученых, педагогов, общественных деятелей раскрыть уникальный опыт становления, совершенствования и самоопределения *человека*, реализации его духовной сущности в служении Отечеству и науке.

Изучение вопросов периодизации математики, отдельных теорий направлено на осмысление значения таких понятий как исторические закономерности, предпосылки, условия, потребности, революция, научная революция, факт, преемственность, противоречие в развитии знаний, исторические источники, принцип, принцип историзма, структура и функции (например, теории).

3. Логико-методологическое знание должно базироваться на законах логики как науки, методах научного познания, правилах обращения с познавательными формами (понятие, суждение, умозаключение, теория, факт, гипотеза), на основе конкретного предметного и историко-научного материала. Оно должно стать инструментом познавательной деятельности, в том числе конструирования, проектирования, развития способности к критическому мышлению, формирования умения вести диалог, новых способов деятельности. Для студентов педагогических вузов важно не только освоить это знание самим, но и овладеть методикой обучения ему школьников (в соответствии с требованиями ФГОС общего (среднего) образования, знания и навыки по логике являются основополагающими в достижении предметных и метапредметных результатов, в познавательных универсальных учебных действиях).

На наш взгляд, системообразующей основой интеграции при разработке фрагментов содержания конкретного занятия (задания) может выступать понятие: общенаучное (принцип, теория, периодизация, классификация, др.) или специфическое (система координат, единицы измерения и т. п.), личность в истории, эпоха, событие, явление, процесс.

4. В систему вопросов, обсуждаемых при выполнении заданий, результатов, опыта овладения новыми способами профессиональной деятельности, целесообразно включать те, которые связаны с «управлением», обращая внимание на поиск путей преодоления личных профессиональных затруднений, собственных неудач, взаимодействия с коллегами, умение вести диалог, сотрудничать и брать на себя ответственность за выполнение данного дела.

Как необходимое условие эффективности процесса гуманитаризации образования, в том числе математического, нами предлагается приобретение обучающимися знаний в

*культурно-образовательной среде*, посредством совокупности образов, связанных с формированием семантических полей, декодированием смыслов, активного межличностного взаимодействия в контексте личностно-значимой информации и творческой активности студентов. Культурно-образовательная среда призвана способствовать осмыслению своей сущности как *человека*, пониманию места в обществе и мире, оценке собственных возможностей.

В содержательно-методический компонент культурно-образовательной среды, созданной на математическом факультете ПГГПУ [Ананьева 2019], входят дисциплины математического и методического цикла; дисциплины по выбору: «История математики», «Логические основы школьного курса геометрии», «Образовательный портфолио в обучении математике», «Проектная деятельность школьников», «История и культура Прикамья» и др.; мероприятия в рамках внеучебной деятельности, в частности, ежегодный конкурс историко-математических задач «По Пермскому краю с царицей наук» для учащихся школ края, студентов, историко-математический конкурс для учащихся «Хронометр математики», краевые конференции для учащихся «Мой Пермский край» и «Открытый мир», семинары, выставки, профориентационный проект, интеллектуальные игры для старшеклассников, методико-математическая олимпиада для молодых учителей математики, ежегодная конференция для учителей математики Пермского края.

При организации культурно-образовательной среды важным фактором для нас стало сотрудничество с фундаментальной библиотекой ПГГПУ, фондом редкой книги. В ходе проведения тематических выставок книг, периодических изданий, лекториев, мастер-классов студенты и школьники имеют возможность поработать с содержанием предоставленных книг, статей из журналов по определенной теме, провести исследование (выделить, сравнить, систематизировать, обобщить, реконструировать, разработать и др.) в рамках курсовых, выпускных квалификационных работ, выполнить задание по истории математики, истории науки, методике обучения математике и др. Мы считаем, что работа с книгой как феноменом человеческой культуры не может быть упразднена, даже в эпоху господства идей цифровизации.

Организация работы с текстами по математике, другим отраслям науки, учебной литературой различных эпох выстраивается нами так, чтобы студенты увидели взаимосвязь и взаимообусловленность понимания человеком картины мира, ценностно-смысловых установок личности, роль и значение общенаучных и принадлежащих конкретным теориям понятий и принципов.

Система мероприятий разрабатывалась нами таким образом, чтобы процесс обучения представлял взаимодействие обучающихся и обучающихся в разных качествах: слушателей, участников-конкурсантов, организаторов, экспертов, консультантов, разработчиков, руководителей. Например, в рамках педагогической практики, студенты руководят мини-проектами учащихся по составлению историко-математических задач с краеведческим содержанием, последующим предоставлением на конкурс, презентацией на конференции и публикацией в сборнике задач «По Пермскому с царицей наук».

Особенностью и важной составляющей системы является курс «Гуманитаризация математического образования» [Гуманитарный потенциал математики... 2013], предназначенный для магистрантов, в рамках которого происходит сочетание теоретико-методологических вопросов с решением задач методико-практического характера, что позволяет актуализировать и совершенствовать имеющийся учебно-познавательный и профессиональный опыт обучающихся.

Изучение дисциплины основывается на представлениях о понятии и технологии гуманитаризации, полученными в курсе педагогики. Цель внедрения – профессиональная подготовка будущего учителя математики в условиях гуманитаризации образования.

В контексте этих идей курс предполагает освоение следующего содержания.

1. Концептуальные основы математического образования, цели, принципы, содержание, развивающий потенциал математики, определения «математики»: история вопроса.

2. Логико-исторический анализ понятий «гуманитаризация», «гуманитаризация образования» «гуманитарный», «гуманитарная направленность личности», «гуманитарные науки»; взаимосвязь образования, воспитания и гуманитаризации образования в культурологическом контексте; направления и цели гуманитаризации образования.

3. Гуманитарная составляющая математики; взаимосвязь понятий математики и ее гуманитарного потенциала; история математики и гуманитаризация образования; гуманитаризация математического образования (основные идеи, понятия, принципы, цели, задачи, средства, формы).

4. Возможности реализации гуманитарного потенциала математики на примере конкретных разделов, тем, понятий математики.

5. Региональная культурно-образовательная среда как условие гуманитаризации математического образования: возможности, управление, результаты.

Наряду с изучением теоретических материалов магистрант выполняет практические комплексные задания, включающее разработку задач интеграционного, исследовательского характера, объединяющих историю, математику и краеведение, раскрывая аспекты управления.

### **Заключение**

Результаты анализа и обобщения опыта гуманитаризации математического образования, внедрения собственных разработок в педагогическом вузе, позволяют сформулировать следующие выводы.

– несмотря на различные подходы к процессу гуманитаризации математического образования ученые и практики сходятся в мысли, что в гуманитаризации содержится потенциал развития образовательных систем, она является средством сохранения человеческой сущности в быстроменяющемся мире, залога выживания в глобально-исторической перспективе [Авдеева 2012: 13];

– гуманитаризация образования не может быть достигнута за счет отдельных мероприятий, а требует комплексного подхода, систематических, взаимосвязанных действий во всех структурных элементах конкретного образовательного пространства (школы, факультета, вуза и др.), организации культурно-образовательной среды;

– в педагогическом вузе целесообразно внедрение специального курса, направленного на формирование готовности студентов к реализации гуманитаризации образования в профессиональной деятельности.

### **Список литературы**

Авдеева Е. А. Гуманитаризация системы образования: философско-антропологический аспект: автореф. дис. ... д-ра филос. наук. Красноярск, 2012. 40 с.

Ананьева М. С., Магданова И. В. Региональная культурно-образовательная среда: основные понятия и возможности ее использования (из опыта деятельности математического факультета ПГПУ) // Дополнительное математическое образование в системе «школа – вуз»: проблемы, традиции и инновации: коллективная моногр. Пермь: Перм. гос. гуманит.-пед. ун-т, 2019. С. 109–130.

Безенкова Е. В. Гуманитаризация школьного математического образования // Санкт-Петербургский образовательный вестник. 2017. № 11–12 (15–16). С. 49–52.

Гайдаржи Г. Х. Проблема гуманитаризации математического образования в методологическом аспекте: основные гуманитарные компоненты содержания концепции математического образования Приднестровья // Гуманитарные традиции математического образования в России и за рубежом:

история и современность (памяти профессора Г. В. Дорофеева): материалы IV Междунар. науч.-практ. конф. М.: Моск. гос. област. гуманит. ин-т, 2013. С. 12–16.

Гуманитарный потенциал математики и гуманитаризация математического образования: учеб.-метод. пособие. / авт.-сост. М. С. Ананьева, И. В. Магданова. Пермь: Перм. гос. гуманит.-пед. ун-т, 2013. 65 с.

Егорченко И. В. Математическое образование в условиях современных образовательных концепций: гуманизации, гуманитаризации, фундаментализации образования // Гуманитарий: актуальные проблемы гуманитарной науки и образования. 2013. № 2 (22). С. 15–22.

Жохов А. Л. Научные основы мировоззренчески направленного обучения математике в общеобразовательной и профессиональной школе: дис. ... д-ра пед. наук. [Электронный ресурс]. М., 1999. 476 с. URL: <https://www.dissercat.com/content/nauchnye-osnovy-mirovozzrencheski-napravlenno-obucheniya-matematike-v-obshcheobrazovatelno> (дата обращения: 15.05.2020).

Жук А. И., Лавринович К. В. Гуманизация и гуманитаризация математического образования в школе: учеб. пособие: в 3 ч. Минск: Белорус. гос. ун-т; Академия последипл. образования, 2000. Т. 1: Теория и методика. 144 с.

Иванова Т. А. Теоретические основы гуманитаризации общего математического образования: автореф. дис. ... д-ра пед. наук. М., 1998. 41 с.

Исаев Е. И., Слободчиков В. И. Психология образования человека: Становление субъектности в образовательных процессах. М.: Изд-во ПСТГУ, 2013. 432 с.

Кондрашова З. М. Подготовка учителей математики к внедрению технологии гуманитаризации в школьное математическое образование: автореф. дис... канд. пед. наук [Электронный ресурс]. Ростов н/Д, 2001. 24 с. URL: <http://nauka-pedagogika.com/> (дата обращения: 12.08.2013).

Малых А. Е., Пестерева В. Л. Историческая составляющая гуманитаризации математического образования в педагогическом вузе // Тенденции и перспективы развития математического образования: материалы XXXIII Междунар. науч. семинара преподавателей математики и информатики ун-тов и пед. вузов, посвящ. 100-летию ВятГГУ. Киров: ВятГУ, 2014. С. 57–64.

Мацкайлова О. А. Гуманитаризация учебного процесса в системе среднего профессионального образования: автореф. дис. ... д-ра пед. наук. Воронеж, 2010. 42 с.

Миракова Т. Н. Дидактические основы гуманитаризации школьного математического образования: автореф. дис. ... д-ра пед. наук [Электронный ресурс]. М., 2001. 53 с. URL: <http://nauka-pedagogika.com/> (дата обращения: 12.08.2013).

Плугина М. И., Дзампаева Ж. М. Гуманизация образования: история и современность [Электронный ресурс] // KANT: Образование и педагогика. 2015. № 2 (15). С. 42–46. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/gumanizatsiya-obrazovaniya-istoriya-i-sovremennost/viewer> (дата обращения: 12.08.2019).

Слободчиков В. И. Антропологическая перспектива отечественного образования. Екатеринбург, 2010. 263 с.

Слободчиков В. И., Игнатьева Г. А. Антропологическая перспектива развития человеческого потенциала образовательных систем [Электронный ресурс] // Вопросы дополнительного профессионального образования педагога. 2016. Вып. 1 (5). URL: [https://www.elibrary.ru/download/elibrary\\_27674165\\_27423989.pdf](https://www.elibrary.ru/download/elibrary_27674165_27423989.pdf) (дата обращения: 09.08.2020).

Фирсова А. Е. Применение антропологического подхода в современной отечественной педагогической теории и инновационной образовательной практике: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Волгоград, 2015. 26 с.

Шинкаренко Е. Г. Гуманитаризация образования: от формирования математической культуры будущих педагогов к решению проблем школьного математического образования // Гуманитарные традиции математического образования в России и за рубежом: история и современность (памяти профессора Г. В. Дорофеева). материалы IV Междунар. науч.-практ. конф. М.: Моск. гос. областной гуманит. ин-т, 2013. С. 29–32.

## References

- Avdeeva E. A. Gumanitarizatsiia sistemy obrazovaniia: filosofsko-antropologicheskii aspekt [Humanitarianization of the education system: philosophical and anthropological aspect]. Abstract of Doctor's degree dissertation. Krasnoiar'sk, 2012, 40 p. (In Russ.)
- Anan'eva M. S., Magdanova I. V. Regional'naia kul'turno-obrazovatel'naia sreda: osnovnye poniatii i vozmozhnosti ee ispol'zovaniia (iz opyta deiatel'nosti matematicheskogo fakul'teta PGGPU) [Regional cultural and educational environment: basic concepts and possibilities of its use (from the experience of the Faculty of Mathematics, PSSPU)]. *Dopolnitel'noe matematicheskoe obrazovanie v sisteme «shkola – vuz»: problemy, traditsii i innovatsii*. Perm', Permskii gosudarstvennyi gumanitarno-pedagogicheskii universitet, 2019, pp. 109–130. (In Russ.)
- Bezenkova E. V. Gumanitarizatsiia shkol'nogo matematicheskogo obrazovaniia [Humanitarianization of school mathematical education]. *Sankt-Peterburgskii obrazovatel'nyi vestnik*, 2017, no. 11–12 (15–16), pp. 49–52. (In Russ.)
- Gaidar'zhi G. Kh. Problema gumanitarizatsii matematicheskogo obrazovaniia v metodologicheskome aspekte osnovnye gumanitarnye komponenty soderzhaniia kontseptsii matematicheskogo obrazovaniia Pridnestrov'ia [The problem of humanitarianization of mathematical education in the methodological aspect, the main humanitarian components of the content of the concept of mathematical education in Transnistria]. *Gumanitarnye traditsii matematicheskogo obrazovaniia v Rossii i za rubezhom: istoriia i sovremennost' (pamiati professora G. V. Dorofeeva): materialy IV Mezhdunarodnoi nauchno-prakticheskoi konferentsii*. Moscow, Moskovskii gosudarstvennyi oblastnoi gumanitarnyi institut, 2013, pp. 12–16. (In Russ.)
- Anan'eva M. S., Magdanova I. V. Gumanitarnyi potentsial matematiki i gumanitarizatsiia matematicheskogo obrazovaniia [Humanitarian potential of mathematics and humanization of mathematical education]. Perm', Permskii gosudarstvennyi gumanitarno-pedagogicheskii universitet, 2013, 65 p. (In Russ.)
- Egorchenko I. V. Matematicheskoe obrazovanie v usloviiakh sovremennykh obrazovatel'nykh kontseptsii: gumanizatsii, gumanitarizatsii, fundamentalizatsii obrazovaniia [Mathematical education in the context of modern educational concepts: humanization, humanitarianization, fundamentalization of education]. *Gumanitarii: aktual'nye problemy gumanitarnoi nauki i obrazovaniia*, 2013, no. 2 (22), pp. 15–22. (In Russ.)
- Zhokhov A. L. Nauchnye osnovy mirovozzrencheski napravlenno obuchenii matematike v obshcheobrazovatel'noi i professional'noi shkole [Scientific foundations of ideologically oriented teaching of mathematics in general and vocational schools]. Doctor's degree dissertation. Moscow, 1999, 476 p., available at: <https://www.dissercat.com/content/nauchnye-osnovy-mirovozzrencheski-napravlenno-obucheniya-matematike-v-obshcheobrazovatelno> (accessed: 15 May 2020). (In Russ.)
- Zhuk A. I., Lavrinovich K. V. Gumanizatsiia i gumanitarizatsiia matematicheskogo obrazovaniia v shkole [Humanization and humanitarianization of mathematical education at school]. Minsk, Belorusskii gosudarstvennyi universitet, Akademiia poslediplomnogo obrazovaniia, 2000, vol. 1. Teoriia i metodika, 144 p. (In Russ.)
- Ivanova T. A. Teoreticheskie osnovy gumanitarizatsii obshchego matematicheskogo obrazovaniia [Theoretical foundations of the humanitarianization of general mathematical education]. Abstract of Doctor's degree dissertation. Moscow, 1998, 41 p. (In Russ.)
- Isaev E. I., Slobodchikov V. I. Psikhologiiia obrazovaniia cheloveka: Stanovlenie sub"ektnosti v obrazovatel'nykh protsessakh [Psychology of human education: formation of subjectivity in educational processes]. Moscow, Izdatel'stvo PSTGU, 2013, 432 p. (In Russ.)
- Kondrashova Z. M. Podgotovka uchitelei matematiki k vnedreniiu tekhnologii gumanitarizatsii v shkol'noe matematicheskoe obrazovanie [Preparing teachers of mathematics for the implementation of humanization technology in mathematical education in school]. Abstract of Ph. D. thesis. Rostov-on-Don, 2001. 24 p., available at: <http://nauka-pedagogika.com/> (accessed: 12 August 2013). (In Russ.)
- Malykh A. E., Pestereva V. L. Istoricheskaia sostavliaiushchaia gumanitarizatsii matematicheskogo obrazovaniia v pedagogicheskom vuze [The historical component of the humanitarianization of mathematical education in a pedagogical university]. *Tendentsii i perspektivy razvitiia matematicheskogo obrazovaniia. Materialy XXXIII Mezhdunarodnogo nauchnogo seminara prepodavatelei matematiki i informatiki universitetov i pedagogicheskikh vuzov, posviashchennogo 100-letiiu ViatGGU*. Kirov, ViatGU, 2014, pp. 57–64. (In Russ.)

Matskailova O. A. Gumanitarizatsiia uchebnogo protsessa v sisteme srednego professional'nogo obrazovaniia [Humanitarianization of the educational process in the system of secondary vocational education]. Abstract of Doctor's degree dissertation. Voronezh, 2010, 42 p. (In Russ.)

Mirakova T. N. Didakticheskie osnovy gumanitarizatsii shkol'nogo matematicheskogo obrazovaniia [Didactic foundations of the humanization of mathematical education in school]. Abstract of Doctor's degree dissertation. Moscow, 2001, 53 p., available at: <http://nauka-pedagogika.com/> (accessed: 12 August 2019). (In Russ.)

Plugina M. I., Dzampaeva Zh. M. Gumanizatsiia obrazovaniia: istoriia i sovremennost' [Humanization of education: history and modernity]. *KANT: Obrazovanie i pedagogika*, 2015, no. 2 (15), pp. 42–46, available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/gumanizatsiya-obrazovaniya-istoriya-i-sovremennost/viewer> (accessed: 12 August 2019). (In Russ.)

Slobodchikov V. I. Antropologicheskaiia perspektiva otechestvennogo obrazovaniia [Anthropological perspective of Russian national education]. Ekaterinburg, 2010, 263 p. (In Russ.)

Slobodchikov V. I., Ignat'eva G. A. Antropologicheskaiia perspektiva razvitiia chelovecheskogo potentsiala obrazovatel'nykh sistem [Anthropological perspective of human development of educational systems]. *Voprosy dopolnitel'nogo professional'nogo obrazovaniia pedagoga*, 2016, iss. 1 (5), URL: [https://www.elibrary.ru/download/elibrary\\_27674165\\_27423989.pdf](https://www.elibrary.ru/download/elibrary_27674165_27423989.pdf) (accessed: 09 August 2020). (In Russ.)

Firsova A. E. Primenenie antropologicheskogo podkhoda v sovremennoi otechestvennoi pedagogicheskoi teorii i innovatsionnoi obrazovatel'noi praktike [Application of the anthropological approach in modern domestic pedagogical theory and innovative educational practice]. Abstract of Ph. D. thesis. Volgograd, 2015, 26 p. (In Russ.)

Shinkarenko E. G. Gumanitarizatsiia obrazovaniia: ot formirovaniia matematicheskoi kul'tury budushchikh pedagogov k resheniiu problem shkol'nogo matematicheskogo obrazovaniia [Humanitarianization of education: from the formation of the mathematical culture of future teachers to solving the problems of school mathematics education]. *Gumanitarnye traditsii matematicheskogo obrazovaniia v Rossii i za rubezhom: istoriia i sovremennost' (pamiati professora G. V. Dorofeeva). materialy IV Mezhdunarodnoi nauchno-prakticheskoi konferentsii*. Moscow, Moskovskii gosudarstvennyi oblastnoi gumanitarnyi institut, 2013, pp. 29–32. (In Russ.)

УДК 378.1-057.87

UDC 378.1-057.87

DOI: 10.24412/2712-827X-2020-4-48-55

**Буянова Галина Витальевна**

Старший преподаватель,

Пермский государственный аграрно-технологический университет  
им. Д. Н. Прянишникова, Россия, 614990, г. Пермь, ул. Петропавловская, д. 23,  
тел.: +7 9222416072, e-mail: buyanovagalina@rambler.ru

**Buyanova Galina Vitalyevna**

Senior Lecturer, Perm State Agro-Technological University  
named after Academician D. N. Pryanishnikov,  
Perm, Russia

## **СТУДЕНЧЕСТВО КАК ПРЕДМЕТ СОЦИОЛОГИЧЕСКИХ И ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ИССЛЕДОВАНИЙ**

### **STUDENTS AS A SUBJECT OF SOCIOLOGICAL, PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL RESEARCH**

#### **Аннотация**

В статье рассматриваются понятия «молодежь» как социально-демографическая группа, обладающая совокупностью конкретных характеристик и «студенчество» как одна из подгрупп широкой социально-демографической группы молодежи, специфическая общность людей, организационно объединенная институтом высшего образования. На основании теоретического анализа научной литературы, оба этих социальных явления рассмотрены через призму социологической, психологической и педагогической наук. С точки зрения социологии приведены причины появления законопроекта о повышении возраста современной молодежи до 35 лет; отличительные особенности студенчества высшей школы как особой социальной группы; классификация абитуриентов в зависимости от возраста поступления в вуз и уровня их подготовленности; градация студентов по уровню материального положения. Психологический аспект раскрывается через особенности развития психических явлений, эмоциональных проявлений и уровня познавательной активности; объясняется противоречивость поведения молодых людей. С позиций педагогики представлены идентификационные типы студентов по степени их вовлеченности в учебный процесс; ценностного статуса образования для обучающихся. В результате исследования было установлено, что студенты, обучающиеся на разных направлениях, поступили, руководствуясь различными мотивами, что связывается с уровнем престижности и социальной стабильностью той или иной профессии. Автором статьи делается акцент на том, что молодые люди не осознают истинного предназначения профессионального образования и его ценности для собственного развития, они слабо мотивированы на получение профессии не только в момент поступления в вуз, но и в период обучения. Особо выделяется отношение студентов к преподавателю как личности и профессионалу, его роли в повышении у них учебной мотивации.

#### **Abstract**

The article deals with the concepts of "youth" as a socio-demographic group that has a set of specific characteristics and "students" as one of the subgroups of a broad socio-demographic group of youth, a specific community of people that is organizationally united by the institute of higher education. Based on the theoretical analysis of scientific literature, both of these social phenomena are studied through the prism of sociological, psychological and pedagogical sciences. From the sociological point of view we may consider: the reasons for the appearance of the draft law on raising the age of modern youth to 35 years;

distinctive features of higher school students as a special social group; classification of applicants depending on the age of admission to the University and their level of preparation; gradation of students by the level of financial status. The psychological aspect is revealed through the features of the development of mental phenomena, emotional manifestations and the level of cognitive activity, the contradictory behavior of young people is explained. From the point of view of pedagogy, the identification types of students are presented according to the degree of their involvement in educational process and the value status of education for students. While conducting the empirical research, the author found out that students studying in different fields entered the University being motivated by different reasons. This fact is associated with the level of prestige and social stability of a particular profession. The author of the article focuses on the fact that young people do not realize the true value of professional education and its importance for their own development, they are poorly motivated to get a profession not only at the time of admission to the University, but also during the training period. The students' attitude to the teacher as a person and a professional, his role in increasing their educational motivation, is particularly highlighted.

**Ключевые слова:** молодежь, студенчество, высшее образование, мотивация, классификация абитуриентов, социологические исследования, психолого-педагогические исследования.

**Key words:** youth, students, higher education, motivation, classification of applicants, sociological research, psychological and pedagogical research.

### Введение

В современной социологии молодежь обозначается как «социально-демографическая группа, имеющая совокупность конкретных характеристик, а также занимающая свою общественную нишу, обусловленную определенными социально-психологическими свойствами, зависящими от конкретных социально-экономических условий, а также культурного развития того общества, которому она принадлежит» [Гришин 2014: 113]. С принятием Постановления Верховного Совета РФ № 5090 «Об основных направлениях государственной молодежной политики в Российской Федерации» (1993 г., Ст. 903), во всех государственных документах, затрагивающих проблемы молодых людей, молодежь рассматривается как социально-возрастная группа населения от 14 до 30 лет [Радченко 2012: 22]. В Госдуме в первом чтении прошел законопроект о повышении возраста молодежи до 35 лет. Как отмечают инициаторы данного нововведения, это связано с демографическими изменениями: увеличение продолжительности жизни и пенсионного возраста; более позднее вступление молодых людей в брак и рождение первого ребенка; увеличение периода обучения и профессионального становления. В Российской Газете от 11.11.2020 подчеркивается, что «это мировой тренд, который мы в полной мере наблюдаем и в России. Поэтому закрепленное в законе определение молодежи как возрастной группы от 14 до 35 лет – это отражение социальной реальности» [Замахина 2020].

Характеризуя молодость с точки зрения возрастной психологии, мнения всех исследователей сходятся в том, что в этот временной период человек достигает максимума развития психических явлений (восприятия, внимания, памяти, мышления, речи), эмоциональных и чувственных проявлений, в познавательной деятельности преобладает абстрактное мышление, нарабатываются связи между различными областями жизнедеятельности, формируя обобщенную картину мира [Кон 1989; Иконникова 1985; Грищенко 2004; Сергеев 2010]. Авторы подчеркивают, что в этот период происходит активное самоопределение (личностное, профессиональное), формирование индивидуального стиля жизнедеятельности. Р. В. Сергеев определяет период молодости как «период формирования устойчивой системы ценностей, становления самосознания и формирования социального статуса личности». С одной стороны, автор подчеркивает особую сензитивность сознания молодого человека, способность перерабатывать и усваивать огромный поток информации,

бурное развитие критичности мышления, стремление дать собственную оценку разным явлениям, поиск оригинальных решений. С другой стороны, указывает на наличие «в поведении молодежи противоречивых черт и качеств – стремление к идентификации и обособление, конформизм и негативизм, подражание и отрицание общепринятых норм, стремление к обобщению и уход, отрешенность от внешнего мира». [Сергеев 2010: 128–129]. Р. В. Сергеев связывает это с тем, что молодому человеку трудно в полной мере включиться в систему общественных отношений и на практике реализовать свои личные желания и стремления, свой потенциал созидательной активности. Рассматривая период молодости в контексте формирования социального статуса, М. А. Ковзиридзе связывает этот процесс, прежде всего, с «освоением индивидом основных видов деятельности, главным из которых является учеба» [Ковзиридзе 2011: 93]. Цель данной статьи – теоретическое исследование особенностей студенчества, той части молодежи, которая обучается в высших учебных заведениях.

### Основная часть

«Специфическую общность людей, организационно объединенную институтом высшего образования» И. А. Зимняя называет студенчеством [Зимняя 1997: 238]. Студенчество – это «одна из подгрупп широкой социально-демографической группы молодежь» [Чернова 2015: 56], «представляет собой определенную часть молодежи, которая имеет как общие со всей молодежью черты, так и специфические особенности» [Иконникова 1985].

С позиции социально-демографических особенностей, студенчество определяется как «группа, характеризующаяся определенной численностью, половозрастной структурой, территориальным распределением, определенным общественным положением, ролью и статусом и отличающаяся особой стадией социализации, в рамках которой происходит формирование и реализация учебно-профессиональных, общественно-политических и социально-культурных интересов молодых людей в основных сферах жизнедеятельности» [Грищенко 2004]. О. Н. Грищенко выделяет ряд отличительных черт студенчества высшей школы как особой социальной группы [Там же]: «единство цели и мотивации получения высшего образования; однородность состава по возрасту от 17 до 30 лет и образованию». Однако здесь следует отметить, что более поздние исследования студенческого возраста говорят о тенденции расширения «возрастных границ студенческой общности» [Зборовский, Амбарова 2017: 39]; «ограниченность периода существования студенческой группы» (4 года – бакалавриат и 5 лет – специалитет); «стабильность состава на протяжении периода учебы в вузе; строгая последовательность и планомерность учебной работы; престижность социального статуса; социально-групповая сплоченность; довольно высокая интенсивность общения; физическая, нравственная и волевая зрелость, которая наступает, как правило, именно в студенческом возрасте».

С целью анализа психологических характеристик студентов в связи с основным видом деятельности – учебой в вузе, хотелось бы обратиться к исследованию А. И. Васиной и А. Т. Ростовской. Авторы дают описание ценностного статуса образования глазами студентов в современном российском обществе. Согласно их эмпирическим данным, главным, примерно для половины опрошенных студентов всех курсов, является «получение хорошей профессии»; ради «диплома, дающего определенный статус» поступили 30–40 % респондентов; за то, что образование позволяет достичь «высокого уровня культуры» высказалась примерно треть опрошенных; а мнения о том, что высшее образование является залогом «материального благополучия» придерживаются 40 % первокурсников (17–18 лет), но к старшим курсам этот процент снижается до 20–25 [Васина, Ростова 2013: 129].

Ключевой характеристикой обучающихся в вузе является их отношение к будущей профессии, причины, которые определили их выбор. Мы изучили мотивы выбора профессии обучающихся на первом курсе по разным направлениям подготовки: «Агрономия» – условно

студенты-агрономы, «Ландшафтная архитектура» – условно студенты-дизайнеры, «Агроинженерия» – студенты-механики и «Экономика» – студенты-экономисты Пермского государственного аграрно-технологического университета, «Перевод и переводоведение» – студенты-переводчики Пермского государственного национального исследовательского университета и обнаружили некоторые значимые различия в мотивах выбора профессии в зависимости от получаемой профессии. Так студенты-агрономы характеризуются как самые опытные практически, но, в то же время, с самым низким уровнем знаний о профессии. Мотивация к овладению профессией агронома обусловлена в большей степени внешними обстоятельствами (по совету друзей, случайно). Мотивы выбора профессии студентов-механиков можно охарактеризовать как прагматические. Студенты поступили на инженерный факультет с целью получить социально востребованную профессию, гарантирующую работу с приемлемой заработной платой. Интерес к экономике у студентов-экономистов характеризуется в основном бытующим в обществе стереотипом о престижности данной профессии и направлен на получение социально приемлемой профессии, с последующим трудоустройством по специальности. Студенты-переводчики видят в своей будущей профессиональной деятельности хорошую заработную плату, карьерный рост и возможность достижения социального престижа и уважения. Только студенты-дизайнеры выбрали свою профессию под влиянием внутренней мотивации и планируют связать с ней свою жизнь в будущем. Общим для всех групп респондентов являются низкие результаты по утверждениям, которые касаются профессиональных планов. «Проявляя реализм при оценке возможностей выбранной профессии и «примериваясь» к ней, студенты 1-го курса, категорически отказываются ставить перед собой отдаленные профессиональные цели» [Буянова 2015].

На основе теоретического анализа основных специфических черт группы «студенчество» и результатов проведенного собственного социологического исследования, В. М. Петровичев предложил обобщенный социокультурный портрет студенческой молодежи [Петровичев 2012], который для удобства восприятия мы предлагаем в виде таблицы 1.

Таблица 1

Социокультурный портрет студенческой молодежи  
по В. М. Петровичеву [Петровичев 2012]

Показатель	Характеристика
Возраст	<ul style="list-style-type: none"> <li>– абитуриенты (17 лет), успешно сдавшие экзамены и поступившие на бюджетные места (27 % опрошенных) – интеллектуальное ядро студенческого коллектива.</li> <li>– абитуриенты (17 лет), не отличающиеся в школе глубокими знаниями и способностями и поступившие в вуз на бюджетное место с помощью материальной поддержки родителей (оплаты подготовительных курсов, репетиторства и т. д.) (33 %);</li> <li>– абитуриенты (17 лет) с невысоким интеллектуальным уровнем, поступившие в вуз на коммерческой основе (20 %);</li> <li>– абитуриенты (18–20 лет), не поступившие в вуз сразу после школы, проработавшие 1–2 года по предполагаемой специальности (9 % опрошенных) – организационное ядро коллектива, его формальные лидеры;</li> <li>– абитуриенты (19–20 лет), окончившие средние учебные заведения либо прошедшие службу в армии (11 %) – зрелые, сложившиеся личности, оценивающие поступление как решительный и осознанный шаг.</li> </ul>
Психологические характеристики студентов	<ul style="list-style-type: none"> <li>– стремление к максимальной самореализации, обусловленное повышенной активностью;</li> <li>– лучшее усвоение и запоминание больших объемов разноплановой информации;</li> </ul>

Показатель	Характеристика
	– корпоративность, обостренное чувство гордости, высокая оценка собственного интеллекта (особенно у первокурсников в среднем 62 %).
Особый вид деятельности – учеба	В следствие организации учебного процесса в вузе, значительно отличающейся от школьной – у студентов-первокурсников возникает мнение о легкости обучения в вузе и возможности освоения материала, запланированного в течение семестра, за короткий период перед сессией; – ко 2–3 семестрам, складываются определенные идентификационные типы: – студенты, регулярно посещающие лекции и семинары, своевременно выполняющие текущие задания и удачно сдающие экзамены в период сессии (35 % респондентов); – студенты, умеющие сосредоточиться за короткий отрезок времени перед сессией и сдать вовремя зачеты, хотя лекции посещали нерегулярно и на семинарах не отвечали (43 %); – студенты, крайне редко посещающие аудиторные занятия, систематически имеющие задолженности (22 %).
Материальное положение студентов	– студенты, обучающиеся в родном городе, проживающие, как правило, в семьях родителей. Они не планируют бюджет, что определяет их экономическую защищенность и материальную зависимость (42 % респондентов); – иногородние студенты, проживающие в общежитиях и на съемных квартирах; несмотря на материальную поддержку родителей, самостоятельно планируют свой бюджет (58 %); – одни расходуют всю денежную сумму за несколько дней, а потом «перебиваются», испытывая затруднения; – другие планомерно тратят выделенные родителями деньги, не испытывая сильных затруднений; – материальная поддержка родителей и близких (94 % опрошенных); – без поддержки родных (6 %); – получающие стипендию – 1/3 студентов; – дополнительный заработок (подработка) – 12 %.
Ценностный компонент	– приоритетная ценность – желание иметь хороших, верных друзей; – 2 место – здоровье, выбранное 75 % опрошенных; – 3 место – интеллект – 74 % опрошенных; – любовь – 70 %; – родственные отношения – 56 %; – деньги, являясь одновременно и целью, и средством; – религиозная вера (20 %) и национальные традиции (18 %). – желание учиться и получить хорошее образование – за углубление специализации высказался 51 %; – за усиление общенаучной специализации – 32 %.

Описанный портрет студенчества, его основные тенденции, эмпирически подтверждаются и более поздними исследованиями [Павлова, Шевалдина 2017; Резник, Носова, Черниковская 2019; Тузиков, Зинурова 2019]. С педагогической точки зрения, прослеживается некоторая парадоксальность ситуации, которая заключается в том, что, при общем, достаточно «низком рейтинге ценности «быть образованным, духовно богатым человеком» современная российская молодежь демонстрирует стремление к образованию» [Васина, Ростова 2013: 129]. Данное предположение подтверждается результатами мониторинга, проведенного Т. С. Базаровой. Оценивая свою учебу в университете, опрошенные студенты отмечают, что они серьезно относятся к своей профессиональной подготовке (68,8 %); 91,5 % утверждают, что они добросовестно относятся к учебе и это

проявляется в их систематической подготовке по всем предметам (78,9 %), но, при этом лишь треть планирует работать по специальности. Общая тенденция, которая прослеживается в отношении молодых людей к образованию, заключается в том, что «молодые люди не осознают истинного предназначения профессионального образования и его ценности для собственного развития, они слабо мотивированы на получение профессии не только в момент поступления в вуз, но и в период обучения. Это обстоятельство противоречит сути студенческого периода» [Профессионализация личности студента ... 2020: 45].

Интересным представляется тот факт, что 72,9 % опрошенных, согласно исследованиям Т. С. Базаровой, хотят обучаться, так как их преподаватели «работают заинтересованно, готовы дополнительно объяснять, помогать, стремятся подготовить хороших специалистов» [Базарова 2017: 107]. Данные результаты актуализируют проблему важности и значимости деятельности преподавателя в формировании мотивации у молодых людей к обучению в вузе. Это подтверждается и данными интернет-опроса МИА «Россия сегодня»: «студентов по-прежнему волнует заинтересованность, профессионализм и возраст преподавателей» [Российские вузы глазами студентов 2017]. Подтверждением является также мнение Н. Л. Нижневой-Ксенофонтовой, Н. Н. Нижневой, В. А. Ксенофонтова, которые, рассматривая факторы, влияющие на эффективность обучения студента и определяющие его социально-психологический портрет, выделяют две категории: 1) система ценностей, уровень подготовки и информированности, особенности индивидуального отношения к обучению как деятельности при поступлении в вуз; 2) условия организации учебного процесса в вузе – «уровень преподавания, тип взаимоотношений преподавателя и студента и т. п.». При этом, авторы утверждают, что «факторы второй категории постепенно становятся первостепенными» [Нижнева-Ксенофонтова, Нижнева, Ксенофонтов 2020: 11].

### **Заключение**

Теоретический анализ социологических и психолого-педагогических исследований позволяет сделать следующие обобщения. Студенчество как социально-демографическая группа характеризуется возрастным периодом от 17 до 30 лет и старше, финансово зависимая от родных и близких, объединенная одним видом ведущей деятельности – получение профессионального образования. К психологическим характеристикам, отличающим студенчество от людей других возрастных групп, относятся бурное развитие всех психических явлений, способность к быстрой обработке большого объема информации, противоречивость отношений к окружающей действительности, что представляет собой процесс самоутверждения, поиска своей жизненной, ценностной позиции, самосознания и самоопределения (личного, жизненного, профессионального).

Структура ценностных ориентиров, имеющих примерно одинаковую значимость в студенческом возрасте, выглядит следующим образом: друзья; здоровьесбережение; развитие интеллектуальных способностей; любовь и родственные отношения. Мотивы выбора молодыми людьми того или иного направления профессионального обучения различны. Вероятно, это связано с уровнем престижности и социальной стабильности будущей специальности. Обучение в вузе воспринимается студентами скорее как получение социального статуса, а не профессиональных навыков для будущей трудовой деятельности. Одним из значимых факторов, определяющих смысложизненные ориентиры молодых людей и их отношение к обучению в вузе является личность преподавателя, что, безусловно, накладывает особую ответственность.

### Список литературы

- Базарова Т. С. Социально-педагогические особенности современного студенчества // Вестник Бурятского государственного университета. 2017. № 4. С. 105–109.
- Буянова Г. В., Гитман Е. К. Учет мотивов выбора профессии в воспитательной работе вуза // В мире научных открытий. 2015. № 7. С. 1477–1493.
- Васина А. И. Ценностный статус образования современной российской молодежи // Вестник Адыгейского государственного университета. Сер. 1: Регионоведение: философия, история, социология, юриспруденция, политология, культурология. 2013. № 2 (118). С. 129–132.
- Гришин Е. Е. Концепция понятия «Студенчество» в социологии // Вестник Майкопского государственного технологического университета. 2014. № 4. С. 112–116.
- Грищенко О. Н. Проблемы занятости выпускников вузов Республики Башкортостан: дис. ... канд. социол. наук. Уфа, 2004. 170 с.
- Замахина Т. Госдума одобрила проект о повышении возраста молодежи до 35 лет [Электронный ресурс] // Российская газета. 11.11.2020. URL: <https://rg.ru/2020/11/11/gosduma-odobrila-proekt-o-povyshenii-vozrasta-molodezhi-do-35-let.html> (дата обращения: 14.11.2020).
- Зборовский Г. Е., Амбарова П. А. «Взросление» студенчества как феномен меняющегося высшего образования // Высшее образование в России. 2017. № 4. С. 38–49.
- Зимняя И. А. Педагогическая психология. Ростов н/Д: Феникс, 1997. С. 238–242.
- Иконникова С. Н. Социология и молодёжь. Л.: Знание, 1985. 31 с.
- Ковзиридзе М. А. Профессиональная мотивация студенческой молодежи // Труд и социальные отношения. 2011. № 8. С. 92–100.
- Кон И. С. Психология ранней юности. М.: Просвещение, 1989. 256 с.
- Нишнева-Ксенофонтова Н. Л., Нишнева Н. Н., Ксенофонтов В. А. Мотивация студентов в вузе: ключевые вопросы // Гуманитарные исследования. Педагогика и психология. 2020. № 1. С. 9–17.
- Павлова В. Е., Шевалдина Е. И. Студенчество как социальная группа и социально-ценностные ориентации // Инновационная наука. 2017. Т. 2. № 4. С. 193–196.
- Петровичев В. М. Современное студенчество: проблемы социокультурной самоидентификации // Известия ТулГУ. Гуманитарные науки. 2012. № 1–1. С. 52–60.
- Профессионализация личности студента в период обучения в вузе: этапы развития профессиональной направленности / Г. В. Буянова, Е. К. Гитман, Т. В. Попова, Н. С. Долматова // Science for Education Today. 2020. Т. 10. № 4. С. 44–60.
- Радченко А. Ф. Молодежь и ее возрастные границы // Социология власти. 2012. № 3. С. 19–29.
- Резник С. Д., Носова Е. В., Черниковская М. В. Управление изменениями социальной устойчивости студентов высших учебных заведений России // Менеджмент в социальных и экономических системах: сб. ст. XI Междунар. науч.-практ. конф. Пенза: Пензенский гос. агр. ун-т, 2019. С. 267–272.
- Российские вузы глазами студентов – 2017 [Электронный ресурс] // РИА Новости URL: [https://ria.ru/abitura\\_rus/20170209/1487472218.html?inj=1](https://ria.ru/abitura_rus/20170209/1487472218.html?inj=1) (дата обращения: 15.05.2018).
- Сергеев Р. В. Молодежь и студенчество как социальные группы и объект социологического анализа // Вестник Адыгейского государственного университета. Серия 1: Регионоведение: философия, история, социология, юриспруденция, политология, культурология. 2010. № 1. С. 127–133.
- Тузилов А. Р., Зинурова Р. И. Социология студенчества: теоретический статус и исследовательские практики // Высшее образование в России. 2019. Т. 28. № 6. С. 40–51.
- Чернова С. В. Студенчество: смысловая доминанта // Вестник Вятского государственного гуманитарного университета. 2015. № 9. С. 56–61.

### References

- Bazarova T. S. Sotsial'no-pedagogicheskie osobennosti sovremennogo studenchestva [Socio-pedagogical features of modern students]. *Vestnik Buriatskogo gosudarstvennogo universiteta*, 2017, no. 4, pp. 105–109. (In Russ.)
- Buianova G. V., Gitman E. K. Uchet motivov vybora professii v vospitatel'noi rabote vuza [Taking into account the motives of choosing a profession in the educational work of the university]. *V mire nauchnykh otkrytii*, 2015, no. 7, pp. 1477–1493. (In Russ.)

Vasina A. I. Tsennostnyi status obrazovaniia sovremennoi rossiiskoi molodezhi [The value status of education of modern Russian youth]. *Vestnik Adygeiskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya 1: Regionovedenie: filozofii, istoriia, sotsiologii, iurisprudentsiia, politologii, kul'turologiia*, 2013, no. 2 (118), pp. 129–132. (In Russ.)

Grishin E. E. Kontseptsiiia poniatiia “Studentchestvo” v sotsiologii [The concept of “Studentship” in sociology]. *Vestnik Maikopskogo gosudarstvennogo tekhnologicheskogo universiteta*, 2014, no. 4, pp. 112–116. (In Russ.)

Grishchenko O. N. Problemy zaniatosti vypusknikov vuzov Respubliki Bashkortostan [Problems of employment of university graduates of the Republic of Bashkortostan]. Ph. D. thesis. Ufa, 2004, 170 p. (In Russ.)

Zamakhina T. Gosduma odobrila proekt o povyshenii vozrasta molodezhi do 35 let [The State Duma approved a project to raise the age of youth to 35 years]. *Russian newspaper*. 11.11.2020, available at: <https://rg.ru/2020/11/11/gosduma-odobrila-proekt-o-povyshenii-vozrasta-molodezhi-do-35-let.html> (accessed: 14 November 2020). (In Russ.)

Zborovskii G. E., Ambarova P. A. “Vzroslenie” studenchestva kak fenomen meniaiushchegosia vysshego obrazovaniia [“Growing up” of students as a phenomenon of changing higher education]. *Vyshee obrazovanie v Rossii*, 2017, no. 4, pp. 38–49. (In Russ.)

Zimniaia I. A. Pedagogicheskaiia psikhologiiia [Pedagogical psychology]. Rostov-on-Don, Feniks, 1997, pp. 238–242. (In Russ.)

Ikonnikova S. N. Sotsiologiiia i molodezh' [Sociology and youth]. Leningrad, Znanie, 1985, 31 p. (In Russ.)

Kovziridze M. A. Professional'naia motivatsiia studencheskoi molodezhi [Professional motivation of student youth]. *Trud i sotsial'nye otnosheniia*, 2011, no. 8, pp. 92–100. (In Russ.)

Kon I. S. Psikhologiiia rannei iunosti [Psychology of early adolescence]. Moscow, Prosveshchenie, 1989, 256 p. (In Russ.)

Nizhneva-Ksenofontova N. L., Nizhneva N. N., Ksenofontov V. A. Motivatsiia studentov v vuze: kliuchevye voprosy [Motivating students at the university: key issues]. *Gumanitarnye issledovaniia. Pedagogika i psikhologiiia*, 2020, no. 1, pp. 9–17. (In Russ.)

Pavlova V. E., Shevaldina E. I. Studenchestvo kak sotsial'naia gruppa i sotsial'no-tsennostnye orientatsii [Students as a social group and social value orientations]. *Innovatsionnaia nauka*, 2017, vol. 2, no. 4, pp. 193–196. (In Russ.)

Petrovichev V. M. Sovremennoe studenchestvo: problemy sotsiokul'turnoi samoidentifikatsii [Modern students: problems of sociocultural self-identification]. *Izvestiia TulGU. Gumanitarnye nauki*, 2012, no. 1–1, pp. 52–60. (In Russ.)

Buianova G. V., Gitman E. K., Popova T. V., Dolmatova N. S. Professionalizatsiia lichnosti studenta v period obucheniia v vuze: etapy razvitiia professional'noi napravlenosti [Professionalization of a student's personality during the period of study at a university: stages of development of a professional orientation]. *Science for Education Today*, 2020, vol. 10, no. 4, pp. 44–60. (In Russ.)

Radchenko A. F. Molodezh' i ee vozrastnye granitsy [Youth and their age limits]. *Sotsiologiiia vlasti*, 2012, no. 3, pp. 19–29. (In Russ.)

Reznik S. D., Nosova E. V., Chernikovskaia M. V. Upravlenie izmeneniami sotsial'noi ustoiichivosti studentov vysshikh uchebnykh zavedenii Rossii [Management of changes in social stability of students of higher educational institutions in Russia]. *Menedzhment v sotsial'nykh i ekonomicheskikh sistemakh. Sbornik statei XI Mezhdunarodnoi nauchno-prakticheskoi konferentsii*, Penza: Penzenskij gos. agr. un-t, 2019, pp. 267–272. (In Russ.)

Rossiiskie vuzy glazami studentov – 2017 [Russian universities through the eyes of students – 2017]. RIA News, available at: [https://ria.ru/abitura\\_rus/20170209/1487472218.html?inj=1](https://ria.ru/abitura_rus/20170209/1487472218.html?inj=1) (accessed: 15 May 2018). (In Russ.)

Sergeev R. V. Molodezh' i studenchestvo kak sotsial'nye gruppy i ob"ekt sotsiologicheskogo analiza [Youth and students as social groups and an object of sociological analysis]. *Vestnik Adygeiskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya 1: Regionovedenie: filozofii, istoriia, sotsiologii, iurisprudentsiia, politologii, kul'turologiia*, 2010, no. 1, pp. 127–133. (In Russ.)

Tuzikov A. R., Zinurova R. I. Sotsiologiiia studenchestva: teoreticheskii status i issledovatel'skie praktiki [Sociology of students: theoretical status and research practices]. *Vyshee obrazovanie v Rossii*, 2019, vol. 28, no. 6, pp. 40–51. (In Russ.)

Chernova S. V. Studenchestvo: smyslovaia dominanta [Students: sence dominant]. *Bulletin of Vyatka State Humanitarian University*, 2015, no. 9, pp. 56–61. (In Russ.)

УДК 78.083

UDC 78.083

DOI: 10.24412/2712-827X-2020-4-56-71

**Егошин Николай Алексеевич**

Профессор, Пермский государственный  
гуманитарно-педагогический университет,  
Россия, 614990, г. Пермь, ул. Сибирская, д. 24,  
тел.: +7 9226413273, e-mail: egoshin@pspu.ru

**Egoshin Nikolay Alekseevich**

Professor, Perm State Humanitarian Pedagogical University,  
Perm, Russia

**Л. ВАН БЕТХОВЕН. БАГАТЕЛИ ОР.119:  
ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ КОММЕНТАРИЙ****L. VAN BEETHOVEN. BAGATELLES OP. 119:  
PEDAGOGICAL COMMENTARY****Аннотация**

В статье раскрывается один из возможных подходов к изучению и исполнительскому воплощению одного из шедевров мировой фортепианной классики. Автор рассматривает Одиннадцать багателей Бетховена оп. 119 в редакции выдающегося немецкого музыканта второй половины XIX в. Ханса фон Бюлова и вступительную статью Н. А. Копчевского к отечественному изданию Багателей 1978 г. в совокупности с современной (2017 г. видеозаписью их концертного исполнения петербургским пианистом Петром Лаулом. Авторский текст Бетховена допускает возможность различных его истолкований. Поэтому так важна и ответственна роль редактора – комментатора, посредника между композитором и исполнителем. Ханс фон Бюлов заостряет внимание читателей (музыкантов-исполнителей, педагогов, учащихся) на деталях нотного текста Багателей Бетховена, таких как аппликатура, артикуляция, динамика, расшифровка украшений. Даются конкретные рекомендации по применению тех или иных технических приемов. Этим, однако, не ограничивается роль редактора. Он смотрит на вещи шире, определяя стилистические и жанровые признаки каждой миниатюры, проводя параллели с другими камерно-инструментальными сочинениями Бетховена. Вступительная статья Н. А. Копчевского, прежде всего, дает оценку вкладу Х. фон Бюлова в исполнительскую бетховениану. Опираясь на достижения мирового и отечественного музыковедения XX в., он по-своему комментирует, разъясняет смысл авторских указаний Бетховена, облегчая тем самым процесс изучения данных произведений юными пианистами. Петр Лаул предлагает слушателям весьма оригинальное прочтение бетховенских Багателей, без оглядки на достижения своих предшественников. В его исполнении присутствует сплав традиций и новаторства. В статье приводятся мнения по избранной теме таких авторитетных экспертов, как Артур Шнабель, С. Е. Фейнберг, А. А. Наседкин, каждый из которых подмечает определенные нюансы, важные для верного понимания сути вопроса. Таким образом, прослеживается своеобразная «эстафета поколений», отражающая эволюцию в истолковании творческого наследия гениального немецкого композитора. Такой подход позволяет связать разные эпохи и национальные школы, выявить точки их соприкосновения и расхождения. Статья, в первую очередь, адресована молодым музыкантам, ищущим собственный путь к постижению глубинной сути не только данных пьес, но и, в более широком смысле, стилевых особенностей фортепианных произведений Бетховена позднего периода творчества.

### Abstract

The article reveals one of the possible approaches to studying and performing one of the masterpieces of world piano classics. The author studies Beethoven's Eleven Bagateli, Op. 119, as edited by the outstanding German musician of the second half of the 19th century, Hans von Bülow and an introductory article by N. A. Kopchevsky for the national edition of the Bagateli in 1978, together with a modern (2017) video recording of their concert performance by the Petersburg pianist Peter Laul. Beethoven's author's text is open to various interpretations. This is why the role of editor and commentator, who is a mediator between composer and performer, is so important and responsible. Hans von Bülow focuses the attention of readers (performing musicians, teachers, students) on the details of Beethoven's sheet music, such as fingering, articulation, dynamics and deciphering of ornaments. Specific recommendations are given on the use of certain technical methods. This, however, does not limit the role of the editor. He looks at things more broadly, defining the stylistic and genre features of each miniature, drawing parallels with other Beethoven's chamber instrumental works. An introductory article by N. A. Kopchevsky first of all gives an assessment of H. von Bülow's contribution to the Beethoveniana performance. Based on the achievements of world and national music studies in the twentieth century, he comments in his own way and explains the meaning of Beethoven's author's instructions, thus facilitating the process of studying these works by young pianists. Peter Laul offers listeners a very original reading of Beethoven's works, without looking back at the achievements of his predecessors. His performance is a fusion of tradition and innovation. The article provides opinions on the chosen topic by such authoritative experts as Arthur Schnabel, S. E. Feinberg, A. A. Nasedkin, each of whom notes certain nuances that are important for a correct understanding of the essence of the issue. Thus, a kind of "relay of generations" can be traced, reflecting the evolution in interpreting the creative heritage of the brilliant German composer. This approach makes it possible to link different epochs and national schools, identifying their points of convergence and divergence. The article is primarily aimed at young musicians looking for their own way to comprehend the deep essence of not only these plays, but also, in a broader sense, the stylistic features of Beethoven's late period piano work.

**Ключевые слова:** аппликатура, артикуляция, динамика, интерпретация, комментарий, композитор, музыкант, пианист, редактор, украшения.

**Key words:** appliqué, articulation, dynamics, interpretation, comment, composer, musician, pianist, editor, jewellery.

### Введение

В преддверье 250-летия со дня рождения Людвиг ван Бетховена (1770–1827) закономерно возрастает интерес музыкантов-исследователей, исполнителей, педагогов, обучающихся к изучению и пропаганде его творчества [Кириллина 2019; Корганов 1997; Корыхалова 2015]. В огромном фортепианном наследии великого немецкого мастера багатели занимают относительно скромное место, несопоставимое с его сонатами, концертами и вариациями (см. так же [Лебедев 2008; Петцольдт 1976]).

Композитор, пианист, педагог, основатель первой в России Санкт-Петербургской консерватории А. Г. Рубинштейн (1829–1894) отзывался о бетховенских багателях не слишком лестно: «Первая тетрадь ничего особенного не представляет; он [Бетховен] их писал для издателя, для публики, для массы. Ведь публика, вероятно, и тогда не могла понять его сонат. Вторую тетрадь он написал совершенно глухим. В ней есть странные вещи, заключается нечто особенное и одному Бетховену свойственное» [Мысли о Бетховене 2010: 137].

При более пристальном рассмотрении, становится очевидно, что эти, с первого взгляда кажущиеся незатейливыми, 24 пьесы фокусируют в себе наиболее характерные черты стиля последнего из трёх венских классиков.

### Основная часть

Предметом нашего внимания являются *Одиннадцать новых багателей, соч. 119*. Созданные автором в 1820–1822 гг. миниатюры отличаются не только высокими художественными достоинствами и жанровым разнообразием – они представляют собой великолепный «инструктивный» материал для любого достаточно подготовленного студента-пианиста, ищущего наиболее адекватные исполнительские решения в крупных бетховенских сочинениях позднего периода творчества.

Скажем определённо: мы рекомендуем использовать в работе над этими произведениями редакцию Ханса фон Бюлова (1830–1894). Одно из неоспоримых её достоинств состоит в том, что почти все 11 пьес достаточно подробно прокомментированы редактором в сносках (исключение составляют 9-я и 10-я багатели, самые лаконичные в цикле).

Еще одной причиной для обращения к данной редакции являются тщательно продуманные *аппликатурные указания*, зафиксированные в нотном тексте. Приведём мнение на этот счёт одного из авторитетнейших музыкантов современности, пианиста, композитора и педагога Алексея Аркадьевича Наседкина (1942–2014), с которым преподавателям и студентам факультета музыки ПГГПУ посчастливилось тесно общаться на протяжении полутора десятилетий, с 1995 г. по 2009 г.: «Важным моментом в освоении нового произведения является выбор целесообразной аппликатуры <...> аппликатуру необходимо определять сразу, так как удачно найденная аппликатура играет большую роль в исполнении произведения. Подход к проставлению аппликатуры должен быть хорошо продуман и соответствовать особенностям конкретной руки пианиста. С одной стороны, аппликатура должна быть естественна и удобна, и в то же время <...> часто бывает так, что нужно поступиться кажущимся удобством и ставить во главу угла стиль данного композитора и характер музыкального сочинения... главная задача аппликатуры – помочь передать смысл художественного произведения и быть согласованной с фразировкой» [Сухаревич 2008: 62].

А вот цитата из подстрочных примечаний Х. фон Бюлова, относящаяся к Багательи № 2 C-dur из рассматриваемого нами опуса: «Весьма обоснованное правило – избегать употребления большого пальца при переключении рук – здесь требует исключения, поскольку исполнение соответствующих фигур средними пальцами может привести к ритмической неуверенности» [Бетховен 1978: 32].

#### Пример 1

The image shows a musical score for Example 1, consisting of two staves. The top staff is in bass clef, 2/4 time, with a dynamic marking 'p' and 'espr.'. The bottom staff is in bass clef, 2/4 time, with a dynamic marking 'p' and 'espr.'. The score includes a triplet of eighth notes in the right hand and a triplet of eighth notes in the left hand.

В отдельных случаях редактор позволяет себе дополнять бетховенский текст своими *указаниями динамики или артикуляции*. К примеру, в той же багательи C-dur он предлагает вместо указанного Бетховеном штриха *legato* в «виолончельных» репликах (такты 20–21) чередовать две ноты *legato* и четыре – *staccato*, проводя аналогию с более ранним сочинением – фортепианным трио op.1 № 3.

## Пример 2



В первой багатели редактор смело добавляет к имеющимся в бетховенском уртексте немногочисленным динамическим указаниям целый ряд своих: *p*, *mf*, *f*, *fp*, *cresc.*, *dim.*, а также «вилочки», обосновывая свою позицию так: «Так как в оригинале почти нет обозначений нюансов, а композитор наверняка не предполагал бестеневого, неяркого исполнения, то редактор позволил себе в соответствии со своими собственными представлениями сделать необходимые добавления, которым он – как об этом уже неоднократно говорилось – не приписывает объективной непогрешимости» [Бетховен 1978: 31].

## Пример 3

The image shows a musical score for a piano piece, divided into two systems. The upper system has two staves in treble clef, and the lower system has two staves in bass clef. The key signature has two flats (B-flat and E-flat), and the time signature is 3/4. The score includes dynamic markings *f*, *dim.*, and *ten.*. There is a triplet of eighth notes in the bass line. The music features flowing lines with slurs and accents.

В ряде редакторских комментариев внимание исполнителей обращается на *способы расшифровки украшений*. Так, например, в той же багатели № 1 g-moll он советует исполнять группетто как секстоль, включающую в себя затактовую шестнадцатую.

## Пример 4

The image shows a musical score for a piano piece. It consists of two staves. The upper staff is in treble clef and the lower staff is in bass clef. The key signature has two flats (B-flat and E-flat), and the time signature is 3/4. The score includes a triplet of eighth notes in the bass line. The music features flowing lines with slurs and accents.

В комментариях к пятой багатеи с-moll редактор справедливо утверждает: «Основным условием верного исполнения этой пьесы является точное соблюдение старого, к сожалению, часто забываемого правила, которое гласит, что все украшения... должны исполняться одновременно с другими голосами, приходящимися на эту же долю такта, и никогда не присоединяются к предшествующей ноте» [Бетховен 1978: 36].

#### Пример 5

The image shows a musical score for Example 5. It consists of two staves: a treble clef staff and a bass clef staff. The key signature has two flats (B-flat and E-flat), and the time signature is 6/8. The right hand (treble clef) plays a melodic line with a trill (tr) on the final note. The left hand (bass clef) plays a rhythmic accompaniment of chords.

Там же читаем: «При исполнении этого шлейфера акцентируется не первая нота, а третья» [Бетховен 1978: 37].

#### Пример 6

The image shows a musical score for Example 6. It consists of two staves: a treble clef staff and a bass clef staff. The key signature has two flats (B-flat and E-flat), and the time signature is 6/8. The right hand (treble clef) plays a melodic line with a trill (tr) on the final note. The left hand (bass clef) plays a rhythmic accompaniment of chords. A dynamic marking 'sf' is present at the end of the piece.

В пояснении к багатеи № 11 В-dur утверждается: «Нахшлаг к обеим трелям кажется нам необходимым: в нижнем голосе он может быть хроматическим (*fis*), в верхнем – диатоническим (*c*)» [Бетховен 1978: 43].

#### Пример 7

The image shows a musical score for Example 7. It consists of two staves: a treble clef staff and a bass clef staff. The key signature has two flats (B-flat and E-flat), and the time signature is 4/4. The right hand (treble clef) plays a melodic line with a trill (tr) on the final note. The left hand (bass clef) plays a rhythmic accompaniment of chords. A dynamic marking 'tr' is present at the beginning of the piece.

Мы, со своей стороны, считали бы целесообразным, задумываясь о способах расшифровки мелизмов в бетховенских багатеях, обратиться к редакции сонат Бетховена, выполненной одним из авторитетнейших интерпретаторов фортепианных сочинений

великого Людвиг, Артуром Шнабелем (1882–1951). «Шнабель придавал особое значение расшифровке бетховенских мелизмов. В редакции сонат эта область разработана им подробно и тонко. И в этом плане он выступает как продолжатель исполнительских традиций XVIII столетия. Шнабель отмечал, что исполнение мелизмов требует от пианиста глубоких знаний и богатой фантазии. Традиции исполнения мелизмов с течением времени понемногу утрачивались, и поверхностность знаний в этой области приводила, по мнению Шнабеля, к обеднению исполнительского процесса, а порой и к значительным искажениям композиторского замысла. Расшифровки мелизмов, хотя далеко не столь развернутые, находим и в редакциях предшественников Шнабеля, в частности, в редакции Бюлова. Бюлов в ряде случаев даже предлагает исполнителям ряд предварительных упражнений для усовершенствования мастерства в данной области. Однако, по сравнению со шнабелевскими, его рекомендации значительно беднее – они в большинстве случаев однозначны и не допускают разночтений» [Смирнова 2006: 119; 2019].

Редактор также задумывается над вопросами голосоведения, в связи с чем в отдельных случаях рекомендует внести изменения в авторскую *фактуру*. Так, например, в самом начале второй багатели Бюлов советует: «Верхний голос нужно играть певуче, и поэтому верхние восьмые могут передерживаться и исполняться даже как четверти» (см. Пример № 1) [Бетховен 1978: 32].

А вот совет другого рода, относящийся к багатеи № 8 C-dur: «На этом весьма примечательном и интересном наброске, задуманном скорее для струнных инструментов, чем для фортепиано, можно многому научиться в отношении познания особенностей стиля последних квартетов. Изучайте в мельчайших деталях голосоведение, повсюду очень тонкое, и попытайтесь при совместной игре осознать законы благозвучия. В этом отношении восходящая гамма в терцию в третьем и четвертом тактах от конца должна исполняться настолько текуче, чтобы эпизодические жесткости при столкновениях с верхним голосом по возможности проходили бы бесследно» [Бетховен 1978: 41].

#### Пример 8

**Moderato cantabile** ♩ = 96

*molto legato*

Весьма точны указания темпа и характера, приводимые редактором в комментариях. Багатель № 3 D-dur: «Некоторые комментаторы Бетховена... рассматривают эту пьесу вследствие надписи «al'Allemande» как предшественницу знаменитого *Intermezzo alla tedesca* из Большого квартета B-dur op. 130 ... С этим мнением нельзя согласиться, тем более, что наброски этой Багатели относятся к 1804 г. Впрочем, названная часть квартета требует несколько более медленного темпа, движения так называемого лендлера (*Schleifer*), в то время как движение рассматриваемой пьесы – явно такое же «*Presto alla tedesca*», какое мы находим в первой части сонатины G-dur op. 79. Выражение «*Alla tedesca*» относится к вальсообразному ритму и допускает варьирование темпа» [Бетховен 1978: 34].

## Пример 9

à l'Allemande ♩=96

Комментируя Багатель № 4 A-dur, Бюлов предупреждает о том, что «...эта багатель принадлежит к немногим, которые должны исполняться строго по метроному, при этом, конечно, очень нежно и легко... Эта пьеса – идеальный пример музыкального «Листка из альбома» [Бетховен 1978: 35].

## Пример 10

Очень ценное для недостаточно опытных исполнителей указание находим в комментарии Бюлова к багатель № 7 C-dur: «Для установления темпа этой пьесы (в оригинале темповое обозначение отсутствует) определяющими являются два последних такта, потому что в них движение наиболее быстрое. Тридцать вторые в этих тактах определяют в то же время движение трелей... следует делать неслышимый перерыв в трели при вступлении каждой новой ноты голоса, исполняющего мелодию» [Бетховен 1978: 37].

## Пример 11

8<sup>va</sup>-----

Для завершения разговора о достоинствах редакции Х. фон Бюлова обратимся к авторитетному суждению пианиста и музыковеда Н. А. Копчевского (1930–1988), автора вступительной статьи к рекомендованному изданию: «Бюловскую редакцию багатель... мы считаем принципиально важной, так как он стремится своими указаниями воспитывать молодых музыкантов, пробуждать в них интерес к смыслу и внутренней логике изучаемого произведения и таким путем подвести их к настоящему пониманию музыки, к проникновению в ее красоту и к аутентичному, яркому ее исполнению» [Бетховен. Багатель 1978: 6].

Пожалуй, любой современный студент (учащийся), овладевающий основами исполнительского мастерства, не обходится без изучения опыта корифеев исполнительского искусства. В интернете можно найти немало записей бетховенских багателей, однако многие видеозаписи выступлений детей вряд ли можно рассматривать всерьез в качестве некоего эталона, тем более, делать их предметом серьезного анализа. Наше внимание привлекла выложенная в сеть в 2017 г. запись (смонтированная из двух различных концертных выступлений) багателей ор.119 в исполнении одного из ярких представителей петербургской пианистической школы, доцента кафедры специального фортепиано Санкт-Петербургской государственной консерватории имени Н. А. Римского-Корсакова Петра Лаула (р.1977).

Уже в первой багатели g-moll исполнитель предлагает слушателям весьма своеобразную трактовку этой пьесы, написанной в ритме и характере менуэта. Подчеркивая лирическую природу обеих тем, пианист, тем не менее, противопоставляет их друг другу, даже несколько утрируя, особенно в репризе, состояние тревожного ожидания в первой из них, по контрасту с темой среднего, Es-dur'ного раздела, звучащей мягко, певуче, в полном соответствии с авторской ремаркой *con anima*. Указанный Бетховеном темп *Allegretto* полностью соответствует намерениям исполнителя. Что же касается метрономического указания, то здесь П. Лаул отходит от бетховенского (половинная с точкой = 76) и играет медленнее, примерно в диапазоне от 56-ти до 62-х. Стоит обратить внимание на переход от среднего раздела к репризе, а именно, на очень бережно проинтонированный пианистом восходящий хроматический звукоряд (тт. 35–38).

#### Пример 12

Багатель № 2 C-dur, напротив, трактуется исполнителем отнюдь не в лирическом ключе, как можно было бы предположить, исходя из авторских указаний: *Andante con moto, espressivo*. Пьеса стремительно (всего за 53 секунды) «пролетает», словно вихрь, уносящий слушателей в верхние слои атмосферы. При этом все динамические контрасты предельно обострены, и лишь в коде (тт. 32–40) волшебный «звон колокольчиков» приносит столь желанное умиротворение.

#### Пример 13



## Пример 17

Пятая багатель с-молл, написанная, по утверждению Бюлова, в ритме и характере жиги, требует от исполнителя огненного темперамента, ритмической упругости, мастерского владения штрихом *staccato*, умения исполнять указанную Бетховеном трель в барочном стиле (как шнеллер, то есть быстрый мордент). Всеми этими качествами, на наш взгляд, обладает П. Лаул. Возникают параллели не только с первой частью Седьмой симфонии Бетховена, на что указывает Бюлов, но и с до-минорными сонатами ор. 10 № 1, ор. 13, ор. 111, Третьим фортепианным концертом, тридцатью двумя вариациями. Стоит обратить внимание на допускаемые исполнителем едва заметные «оттяжки» на сильных долях в тт. 10, 12, 22, 24 (редакторские ремарки *tenuto*) и на тщательно выполняемые авторские *sforzando* в тт. 10, 12, 24, 25, 26.

## Пример 18

Достаточно развернутая Багатель № 6 G-dur состоит из трех разнохарактерных разделов: шеститактного вступления на 3/4 в темпе *Andante* с достаточно необычной каденцией, включающей пассаж, построенный на опеваниях звуков доминантового трезвучия, и аккордовую последовательность,

## Пример 19

среднего «танцевального» раздела *Allegretto* с остинатной ритмической формулой в размере 2/4,

## Пример 20

небольшого «предыкта» на тоническом органном пункте в размере 6/8,

## Пример 21

*L'istesso tempo. (Dieselbe Bewegung.)*



плавного переходящего в связующее с кодой (последняя в размере 2/4) построение.

## Пример 22

*un poco ritardando* *a tempo*



*mf* *p* *ten.* *tr* *tr* *mf*

*marc.*

Задача исполнителя, очевидно, состоит в том, что необходимо, не пренебрегая чудесными «подробностями», провести единую линию развития от первого звука до последнего, что сделать не так уж просто. П. Лаул мастерски выстраивает форму пьесы, постепенно меняя характер повествования: от светлого, безмятежного настроения – к мощному выбросу энергии в кульминации, а затем плавно возвращая слушателей в исходное состояние.

Непросто найти адекватное исполнительское решение и в следующей пьесе – седьмой багательи C-dur. Приведем заинтересовавшее нас суждение Н. Копчевского: «В багательи № 7 поражает с самого начала даже внешний облик – изобилие трелей. Само развитие строится на имитациях мотивов-атомов. Все очень лаконично. Необычно и завершение – после ускорения, на кульминации – ритмической и динамической – все внезапно обрывается. К такой музыке трудно применить наши обычные мерки. Это какое-то непосредственное и непреодолимое стремление к свету, здесь трели и фигурации верхнего голоса в конце воспринимаются как некая попытка преодолеть тяжесть и весомость отдельного звука, передать при помощи вибрации световое мерцание, доходящее до ослепительного сияния. Подобные сверкающие трели и фигурации составляют одну из примечательнейших черт в последних сонатах Бетховена. Особенно экстаично они звучат в финальных вариациях сонаты № 30 E-dur и № 32 c-moll. Данная багатель не только заложит в юном пианисте основы для будущего постижения этих трелей как одного из смысловых элементов музыкального языка, но и даст ему некоторые навыки их технического преодоления» [Бетховен 1978: 4]. Пианист П. Лаул блестяще справляется со стоящей перед ним задачей. Он исполняет эту пьесу словно «на одном дыхании», ничуть не испытывая никаких

затруднений в преодолении технических трудностей (трели в тт. 1–4, 15–16 осложнены движением других голосов в партии правой руки, и лишь заключительная трель в тт. 17–26 в партии левой руки ничем, кроме *crescendo poco a poco*, не обременена).

## Пример 23

## Пример 24

Возвращаясь к вышеприведенной характеристике багатели № 8 C-dur отметим, что простота и благородство этой пьесы не допускают в исполнительском прочтении никакой искусственности, вычурности. Читаем далее у Н. Копчевского: «В следующей багателе – № 8 – фактура тоже обращает на себя внимание, это почти сплошь выдержанное четырехголосие. Здесь поражает афористичность высказывания – исполнитель должен передать (избегая любых преувеличений) и выразительность хроматических ходов, и обилие задержаний, и тонкость фразировки. Этой пьесе также присуща своеобразная статичность, проявляющаяся, в частности, в постоянных женских окончаниях – во всех кадансах разрешение наступает только на самой слабой, третьей доле такта – на выдохе. Музыка не кончается – она как бы исчезает» [Бетховен 1978: 4]. Пианист и здесь демонстрирует хороший вкус в сочетании с владением «струнно-смычковой» кантиленой (см. пример № 8).

Вновь процитируем того же автора: «Багатель № 9 носит ясный жанровый отпечаток – это лендлер. Но как он не похож на другие танцы Бетховена – несмотря на скорый темп, эта изящная пьеска носит меланхолический характер. Язык ее необычайно сдержан и лаконичен: мелодия с пониженной II ступенью, гармония ограничивается только тремя основными ступенями. В верхнем голосе большую роль играет восходящее движение по ломаным трезвучиям, но это совсем не те, известные нам взлеты, сметающие все на своем пути (например, Пятая соната) – эти подъемы, которые сразу же уравниваются выразительным мелодическим спуском, по своей сущности гораздо спокойнее, а вся миниатюра по характеру больше напоминает пьесы Шуберта, чем хорошо нам знакомые произведения Бетховена» [Бетховен 1978: 5].

Очевидно, П. Лаул придерживается прямо противоположного мнения: вместо обозначенного автором *Vivace moderato* он выбирает *Molto vivace*, вместо меланхолии – огнедышащий вулкан и, наконец, демонстрирует именно «...взлеты, сметающие все на своем

пути». И тогда уже за всей этой «вакханалией» угадываются «демонические» фигуры Паганини, Шумана, Листа, а отнюдь не «лирика» Шуберта.

### Пример 25

**Vivace moderato**

Со следующим утверждением Н. Копчевского нам хочется не только согласиться, но и поспорить: «Следующая микрорпеса – багатель № 10 тоже приближается к сочинениям композиторов-романтиков. По своему характеру и по лаконичности средств она несколько напоминает прелюдию A-dur Шопена» [Бетховен. Багатели 1978: 5]. Что касается сходства с сочинениями романтиков – да, оно налицо. А вот конкретный пример с прелюдией Шопена вызывает возражения: совпадает только тональность, лаконичность также вполне очевидна. Все остальное: метроритм, наличие или отсутствие хроматизмов, характер – совершенно иные. У Шопена – изысканная утонченность, слегка завуалированная танцевальность, у Бетховена же – нарочитая, почти детская простота и в мелодии, и в гармонии, и в ритме. Хорошо, что П. Лаул исполняет эту пьесу по-бетховенски, а не по-шопеновски.

### Пример 26

**Allegramente**

Багатель № 11 В-dur: «В ее основе лежит пластичная выразительная мелодия, несколько напоминающая начальную тему сонаты № 31. Эта мелодия излагается на фоне очень простого размеренного сопровождения. Во втором предложении наступает кульминация (на уменьшенном септаккорде). Тихий одноголосный речитативный пассаж переводит во вторую часть. Здесь поражает одна колористическая особенность – мелодия излагается в верхнем регистре (в третьей октаве), между ней и сопровождением – незаполненное расстояние в две октавы.

Подобная манера изложения часто встречается и в других поздних сочинениях композитора, –вспомним те же заключительные вариации из сонат № 30 и 32. В них такая же просветленность колорита, обращение к «нечувственным», нетянувшимся звукам верхнего регистра, большие расстояния, подчеркивающие легкость, невесомость звучания и тембровое разнообразие» [Бетховен 1978: 5]. Заключительную пьесу цикла пианист играет особенно тепло и, можно сказать, трепетно, как бы восхищаясь неземной красотой этой музыки.

### Пример 27



Удивительно, что эту пьесу, как и четыре предыдущих, при всех их неоспоримых художественных достоинствах, «...Бетховен предназначал для «Школы», иначе говоря... рассматривал в какой-то степени как инструктивные» [Бетховен 1978: 4].

А впрочем, ничего особенно удивительного в этом нет, так как Бетховен имел весьма четкие представления об основных принципах фортепианной педагогики. Приведем в качестве примера фрагмент его письма к Карлу Черни, написанного в 1817 г. в тот период, когда Черни, по поручению своего учителя, начал давать уроки игры на фортепиано его одиннадцатилетнему племяннику Карлу: «Мой милый Черни, – писал Бетховен, – отнесите, пожалуйста, к Карлу, поелику возможно, терпеливо даже в том случае, если продвижение вперед сейчас еще не окажется таким, какого мы с Вами желаем. В противном случае он будет успевать еще меньше, потому что (он не должен это знать) из-за плохого расписания занятий ему приходится слишком напрягаться. К сожалению, тут сразу ничего не изменишь. Обходитесь с ним поэтому как можно любвеобильнее, но строго... В рассуждении игры его ... я прошу Вас поначалу обращать внимание на надлежащую аппликатуру, на правильный такт, а также на достаточную безошибочность касательно нот и только после этого заняться качеством исполнения. Когда же он продвинется в этом отношении достаточно далеко, то не заставляйте его останавливаться из-за мелких ошибок и указывайте ему на них лишь после того, как он доиграет пьесу до конца. Хоть я и мало давал уроков, но следовал всегда этой методе. Таким путем в короткий срок подготавливается музыкант, что представляет собою, в конце концов, одну из важнейших целей искусства. И это меньше утомляет как учителя, так и ученика» [Фишман 1998: 224–225].

В качестве параллели сопоставим еще два не противоречащих друг другу высказывания известных исследователей истории и теории исполнительского искусства: российского пианиста, композитора, педагога С. Е. Фейнберга (1890–1962) и его американского коллеги, пианиста, композитора, музыкального критика Стивена Исакоффа (р. 1949).

«В фортепианном стиле Бетховена поражает упорная устойчивость форм пианизма. Ему свойствен, если можно так выразиться, страстный консерватизм в приемах изложения и вместе с тем стремление придать старым приемам пианизма новую выразительность и новое художественное содержание. Бетховен приходит – особенно в поздних опусах – к некоторой громоздкости фактуры... Иногда это выражается в особых «гениальных странностях» изложения. Басовый голос далеко отступает от мелодии. Средние регистры пустуют за счет густой насыщенности нижних регистров. Интересно, что эта сторона фортепианного стиля Бетховена на долгое время осталась, как оборванный путь исторического развития, без продолжения, считаясь проявлением «нефортепианности» бетховенского пианизма. Только в приемах композиторов XX в. суждено было возродиться чертам бетховенского «архаизма», на долгое время отброшенным на предыдущих стадиях развития фортепианного стиля» [Фейнберг 1969: 97].

И последнее суждение: «...в произведениях Бетховена была своя неоспоримая логика, но любой устоявшийся канон он норовил сотрясти до основания, заставляя его элементы по-новому взаимодействовать (порой сталкиваясь друг с другом)... В любом случае на выходе, как правило, получалась музыка необыкновенной красоты. Композиции Бетховена, с одной стороны, совершенно органичны, а с другой – глубоко неуравновешенны, они пылают злостью и лучатся нежностью, одновременно и притягивают, и отталкивают» [Исакофф 2014: 131].

Пожалуй, точнее сформулировать самую сущность бетховенского творчества трудно, почти невозможно.

### **Заключение**

Мы познакомились с прошедшей испытание временем редакцией багателей Бетховена ор. 119 Ганса фон Бюлова, со вступительной статьей Н. А. Копчевского к изданию Багателей 1978 года и с современной видеозаписью их концертного исполнения Петром Лаулом. Каждый из вышеназванных музыкантов, представляющих разные эпохи и национальные школы, ищет и находит свой собственный путь к пониманию и истолкованию бетховенских шедевров.

Сколь бы ни были различны их подходы к интерпретации конкретных пьес, можно смело утверждать, что в глубинном постижении стилевых особенностей, самого духа этой музыки их позиции во многом сходятся.

### **Список литературы**

- Бетховен Л. Багатели (нотное издание). М.: Музыка, 1978. 59 с.
- Бетховен Людвиг ван. Письма. Т. 3: 1817–1822. М.: Музыка, 2014. 656 с.
- Исакофф С. Громкая история фортепиано. От Моцарта до современного джаза со всеми остановками. М.: АСТ, 2014. 478 с.
- Кириллина Л. В. Бетховен. М.: Молодая гвардия, 2019. 496 с.
- Корганов В. Д. Бетховен. Биографический этюд. М.: Алгоритм, 1997. 811 с.
- Корыхалова Н. П. Бетховен. Тридцать две вариации до минор: такт за тактом. СПб.: Композитор, 2015. 92 с.
- Лебедев И. В. Людвиг ван Бетховен. Соната для фортепиано до-диез минор «Лунная» ор. 27, № 2. СПб.: Композитор, 2009. 32 с.
- Мысли о Бетховене. Российские пианисты об исполнении фортепианных сочинений Л. ван Бетховена / сост. Б. Б. Бородин, А. П. Лукьянов. М.: Классика-XXI, 2010. 141 с.
- Петцольдт Р. Людвиг ван Бетховен. Лейпциг: Немецкое музыкальное издательство, 1976. 131 с.
- Смирнова М. В. Артур Шнабель и его эпоха. СПб.: Сударыня, 2006. 351 с.
- Смирнова Н. М. Фортепианные стили: от Бетховена до Брамса. Саратов: Саратовская государственная консерватория имени Л. В. Собинова, 2019. 289 с.

Сухаревич Н. А. Об исполнительских и педагогических принципах А. А. Наседкина. М., 2008. 92 с.

Фейнберг С. Е. Пианизм как искусство. М.: Музыка, 1969. 598 с.

Фишман Н. Людвиг ван Бетховен о фортепианном исполнительстве и педагогике // Как исполнять Бетховена / сост. А. В. Засимова. М.: Классика-XXI, 1998. 233 с.

Черни К. О верном исполнении всех фортепианных сочинений Бетховена. СПб.: Планета музыки, 2011. 128 с.

### References

Betkhoven L. Bagateli (notnoe izdanie) [Bagatelle (sheet music)]. Moscow, Muzyka, 1978, 59 p. (In Russ.)

Betkhoven Liudvig van. Pis'ma. Vol. 3: 1817–1822 [Beethoven Ludwig van. Letters. Volume 3: 1817–1822]. Moscow, Muzyka, 2014, 656 p. (In Russ.)

Isakoff S. Gromkaia istoriia fortepiano. Ot Motsarta do sovremennogo dzhaza so vsemi ostanovkami [Loud history of the piano. From Mozart to modern jazz with all stops]. Moscow, AST, 2014, 478 p. (In Russ.)

Kirillina L. V. Betkhoven [Beethoven]. Moscow, Molodaia gvardiia, 2019, 496 p. (In Russ.)

Korganov V. D. Betkhoven. Biograficheskii etiud [Beethoven. Biographical sketch]. Moscow, Algoritm, 1997, 811 p. (In Russ.)

Korykhalova N. P. Betkhoven. Tridtsat' dve variatsii do minor: takt za taktom [Beethoven. Thirty-two variations in C Minor: measure by measure]. Saint Petersburg, Kompozitor, 2015, 92 p. (In Russ.)

Lebedev I. V. Liudvig van Betkhoven. Sonata dlia fortepiano do-diez minor "Lunnaia" or. 27 no. 2 [Ludwig van Beethoven. Piano Sonata in C sharp minor "Moonlight" op. 27 No. 2]. Saint Petersburg, Kompozitor, 2009, 32 p. (In Russ.)

Borodin B. B., Luk'ianov A. P. Mysli o Betkhovene. Rossiiskie pianisty ob ispolnenii fortepiannykh sochinenii L. van Betkhovena [Thoughts on Beethoven. Russian pianists on the performance of L. van Beethoven's piano works]. Moscow, Klassika-XXI, 2010, 141 p. (In Russ.)

Petzoldt R. Lyudvig van Betkhoven [Ludvig van Beethoven]. Leipzig: Nemetskoye muzykal'noye izdatel'stvo. VEB Deutscher Verlag fur Music, 1976, 131 s. (In Russ.)

Smirnova M. V. Artur Shnabel' i ego epokha [Arthur Schnabel and his era]. Saint Petersburg, Sudarynia, 2006, 351 p. (In Russ.)

Smirnova N. M. Fortepiannye stili: ot Betkhovena do Bramsa [Piano styles: from Beethoven to Brahms]. Saratov, Saratovskaia gosudarstvennaia konservatoriia imeni L. V. Sobinova, 2019, 289 p. (In Russ.)

Sukharevich N. A. Ob ispolnitel'skikh i pedagogicheskikh printsipakh A. A. Nasedkina [On the performing and pedagogical principles of A. A. Nasedkin]. Moscow, 2008, 92 p. (In Russ.)

Feinberg S. E. Pianizm kak iskusstvo [Pianism as an art]. Moscow, Muzyka, 1969, 598 p. (In Russ.)

Fishman N. Liudvig van Betkhoven o fortepiannom ispolnitel'stve i pedagogike [Ludwig van Beethoven on piano performance and pedagogy]. *Kak ispolniat' Betkhovena*. Moscow, Klassika -XXI, 1998, 233 p. (In Russ.)

Cherni K. O vernom ispolnenii vseh fortepiannykh sochinenii Betkhovena [On the correct performance of all Beethoven's piano works]. Saint Petersburg, Planeta muzyki, 2011, 128 p. (In Russ.)

УДК 378.635.5

UDC 378.635.5

DOI: 10.24412/2712-827X-2020-4-72-77

**Бабухин Максим Анатольевич**

Аспирант, Шадринский государственный педагогический университет,  
Россия, 641870, г. Шадринск, ул. К. Либкнехта, д. 3,  
тел.: +7(3522)482636, e-mail: bobmaxx8@rambler.ru

**Babukhin Maxim Anatolyevich**

Graduate Student, Shadrinsky State Pedagogical University,  
Shadrinsk, Russia

**ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ  
ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ САМОСТОЯТЕЛЬНОСТИ КУРСАНТОВ  
ВОЕННОГО ВУЗА****PEDAGOGICAL CONDITIONS FOR THE FORMATION OF RESEARCH  
INDEPENDENCE OF MILITARY UNIVERSITY CADETS****Аннотация**

В контексте реализации педагогического поиска неотъемлемой составляющей эффективного функционирования любой структурно-функциональной модели внедряемой в учебный процесс образовательной организации является определение необходимых и достаточных педагогических условий. В качестве основных требований, предъявляемых к этим условиям, является то, что они, во-первых, должны определяться рамками учебного процесса образовательной организации, во-вторых, они должны быть взаимосвязаны, представляя собой комплекс, как единое целое. В статье рассматривается комплекс педагогических условий, необходимых и достаточных для эффективной реализации структурно-функциональной модели педагогического сопровождения, направленной на формирование исследовательской самостоятельности курсантов военного вуза. Производится детальный структурно-содержательный анализ каждого из выделенных педагогических условий в целях определения потенциала их эффективности. В качестве первого условия рассматривается создание эмоционально-положительного фона, стимулирующего курсантов к самостоятельному выполнению исследовательской деятельности. Проведенный теоретический анализ явился свидетельством высокой эффективности и необходимости создания эмоционально-положительного фона в контексте формирования исследовательской самостоятельности у курсантов. В качестве второго педагогического условия нами рассматривается включенность курсантов в проектно-исследовательскую деятельность, способствующую активизации их творческого и исследовательского потенциала, что также свидетельствует о высокой эффективности и необходимости обеспечения указанного условия, в контексте рассматриваемой нами проблемы. В качестве третьего педагогического условия, мы рассматриваем включенность курсантов в деятельность научного общества курсантов (НОК) с использованием разработанного банка исследовательских заданий, ранжированных по степени сложности. Очевидно, что обеспечение указанного условия напрямую связано с формированием базового набора исследовательского инструментария курсантов в виде исследовательских знаний, умений и навыков, а также исследовательского поведения, необходимых курсантам для самостоятельной организации и выполнения исследовательской деятельности (проявления исследовательской самостоятельности).

**Abstract**

In the context of the implementation of the pedagogical search the determination of the necessary and sufficient pedagogical conditions is an integral part of the effective functioning of any structural and

functional model of the educational organization introduced into the educational process. The basic requirements for these conditions are that, firstly, they must be determined by the framework of the educational process of the educational organization, and secondly, they must be interconnected, representing a complex as a whole. The article considers a set of pedagogical conditions necessary and sufficient for the effective implementation of the structural and functional model of pedagogical support aimed at the formation of research independence of military university cadets. Detailed structural and substantive analysis of each of the selected pedagogical conditions is carried out in order to determine the potential of their effectiveness. As a first condition, the creation of an emotionally positive background is considered, stimulating cadets to independently perform research activities. The theoretical analysis demonstrated high efficiency and the need to create an emotionally positive background in the context of the formation of research independence among cadets. As a second pedagogical condition, we consider the inclusion of cadets in project research activities that contribute to the strengthening of their creative and research potential, which also indicates the high efficiency and the need to ensure this condition, in the context of the problem we are considering. As the third pedagogical condition, we consider the inclusion of cadets in the activities of the scientific society of cadets using a developed bank of research tasks ranked by the degree of complexity. It is obvious that the provision of this condition is directly related to the formation of a basic set of research tools for cadets in the form of research knowledge, skills and the research behavior necessary for cadets to organize themselves and carry out research activities (manifestations of research independence).

**Ключевые слова:** педагогические условия, формирование, исследовательская самостоятельность, курсанты, проектно-исследовательская деятельность.

**Key words:** pedagogical conditions, formation, research independence, cadets, project research activities.

### **Введение**

Важную роль в контексте эффективной реализации педагогического процесса играет подбор и обеспечение необходимых и достаточных педагогических условий, основанных на внешнем и внутреннем воздействии, оказывающих существенное положительное влияние на такие процессы как воспитание и обучение, формирование личности в целом [Полонский 2004: 512].

В соответствии с толковым словарем, термин «условие» определяется как «обстоятельство, от которого что-нибудь зависит», как «требования, из которых следует исходить» [Ожегов, Шведова 1997: 944]. В толковом словаре современного русского языка термин «условие» определяется как «правило, установленное для той или иной области жизни, деятельности», как «обстановка для какой-нибудь деятельности», либо как «то, что делает возможным что-нибудь другое» [Ушаков 2014: 597]. Разумным признается, что в большинстве случаев, понятие «условие» рассматривается в контексте внешнего обстоятельства, влияющего на явление, включающего в свое содержание не только внешние, но и внутренние факторы [Философский энциклопедический... 1983: 707].

Основываясь на приведенных определениях, можно полагать, что понятие «условие», представляет собой некое обстоятельство (определенный фактор, действие, среду) от которой зависит эффективное достижение поставленной цели.

### **Основная часть**

В рамках определения необходимых педагогических условий, необходимо учесть следующие характеристики образовательного процесса: его закономерный, целенаправленный, управляемый и поступательный характер; детерминированность социальным заказом общества и его осуществление субъектом данного процесса; обусловленность культурными и историческими факторами, требованиями к профессионально-педагогической подготовке; устойчивость, сохранение сущности объекта, неизменность закономерных связей, элементов структуры, особенностей его функционирования [Суворова 2005: 122].

Из вышеуказанного следует, что педагогические условия, представляют собой целенаправленно созданные условия, обеспечивающие возможность управления педагогическим процессом и поддерживающие взаимосвязь между всеми его структурными компонентами. Под термином «педагогические условия», ученые понимают «действующий элемент педагогической системы, совокупность (комплекс) взаимосвязанных и взаимообусловленных педагогических мер, обеспечивающий достижение конкретной педагогической цели» [Сайгушев 2002: 179]. Педагогические условия представляют собой «...существенный компонент педагогического процесса, непосредственно связанный с исследуемым явлением и необходимый для его функционирования» [Кобозева, Карпова 2013: 154]. В контексте нашего исследования, под педагогическими условиями, способствующими реализации разработанной нами структурно-функциональной модели мы понимаем взаимосвязанный и взаимодействующий комплекс мер педагогического воздействия в рамках интеракции «преподаватель – курсант», содействующий в процессе формирования исследовательской самостоятельности курсантов.

Анализ проблемы педагогического сопровождения формирования исследовательской самостоятельности курсантов, по обозначенным выше аспектам, позволил нам выделить следующие необходимые организационно-педагогические условия, способствующие эффективному функционированию рассматриваемого нами процесса: создание эмоционально-положительного фона, стимулирующего курсантов к самостоятельному выполнению исследовательской деятельности; включенность курсантов в проектно-исследовательскую деятельность, способствующую активизации их творческого и исследовательского потенциала; включенность курсантов в деятельность научного общества курсантов (НОК) с использованием разработанного банка исследовательских заданий, ранжированных по степени сложности.

Полагаем, что выделенный нами комплекс педагогических условий будет способствовать: эффективности процесса формирования исследовательской самостоятельности курсантов, организованного посредством педагогического сопровождения; достижению курсантами необходимого уровня сформированности знаний, умений и навыков, в контексте проявления исследовательской самостоятельности; активизации исследовательского поведения курсантов в процессе самостоятельного выполнения заданий исследовательского характера.

Раскрывая более детально первое условие – создание эмоционально-положительного фона, стимулирующего курсантов к самостоятельному выполнению исследовательской деятельности, следует отметить, что термин «эмоции» в соответствии с психологическим словарем, определяется как «...особый класс психических процессов и состояний, связанных с инстинктами, потребностями и мотивами, и отражающих в форме непосредственного переживания (удовлетворения, радости, страха и т. д.) значимость действующих на индивида различных явлений и ситуаций для осуществления его жизнедеятельности» [Мещеряков, Зинченко 2007: 456].

Под эмоционально-положительным фоном понимаются «... условия формирования эмоционально-личностного отношения обучающегося к процессу обучения, позволяющие повысить качество образования» за счет определённых действий преподавателя [Ратова 2002: 5]. Говоря о методах и приемах, способствующих созданию эмоционально-положительного фона, отметим, что к ним относятся необычно организованное начало занятия, предусматривающее наличие эмоциональных моментов присутствующих, на начальном этапе познавательной деятельности и созданных посредством демонстрации нового явления, нетривиальный подход к объяснению нового учебного материала, доведение интересных исторических фактов и т. д. [Шамова 1969]; внедрение в образовательный процесс эмоциональных стимулов, являющихся ценностными с точки зрения обучающегося,

удовлетворяющих его интересы и потребности [Балко 2018: 11]; целенаправленное создание ситуаций успеха [Каленов 2017: 13–17], субъект-субъектное взаимодействие «преподаватель – обучающийся» [Дибривная 2003: 187] и т. д. Все перечисленное будет способствовать эффективному созданию эмоционально-положительного фона, формированию у обучающихся положительного эмоционально-ценностного отношения к выполняемой деятельности.

Необходимо подчеркнуть, что в контексте реализации разработанной нами структурно-функциональной модели, создание эмоционально-положительного фона, рассматриваемого нами в качестве одного из педагогических условий, будет способствовать достижению поставленной перед нами цели – эффективному формированию исследовательской самостоятельности курсантов средствами педагогического сопровождения. Эмоционально-положительный фон, созданный преподавателем, препятствует скорому наступлению усталости и умственному торможению курсантов, оказывает существенное влияние на характер их мыслительной деятельности, формирует интерес, повышает эффективность и активизирует познавательную деятельность курсантов. Создание эмоционально-положительного фона, по нашему мнению, является обязательным и необходимым условием в контексте педагогического сопровождения формирования исследовательской самостоятельности курсантов военного вуза. Раскрывая более подробно второе выделенное нами педагогическое условие – включенность курсантов в проектно-исследовательскую деятельность, способствующую активизации их творческого и исследовательского потенциала, стоит отметить, что данный вид деятельности рассматривается в качестве одного из способов максимальной активизации творческого потенциала обучающихся [Адамантова 2009: 77].

Принято полагать, что основу проектно-исследовательской деятельности, составляет самостоятельное проектирование исследования, включающее в своем содержании его основные этапы: определение целей, задач, подбор методик, планирование, прогнозирование, оценка результатов [Пахомова 2003]. В контексте нашего исследования, включенность курсантов в проектно-исследовательскую деятельность, основывается на выполнении ими творческих исследовательских заданий под руководством преподавателя, с начала непосредственного, затем косвенного. Важно отметить, что уровень сложности проектно-исследовательских заданий, выполняемых курсантами, должен соответствовать индивидуальным особенностям их интеллектуального развития, уровню сформированности у них исследовательских знаний, умений и навыков. Усложнение уровня заданий в рамках реализации проектно-исследовательской деятельности должно осуществляться поэтапно, с учетом формирования знаний и умений.

Включенность курсантов в проектно-исследовательскую деятельность, способствует развитию творческих задатков и логического мышления, интеграции исследовательских знаний, умений и навыков в полноценно сформированную исследовательскую самостоятельность. Третье педагогическое условие – включенность курсантов в деятельность научного общества курсантов (НОК) с использованием разработанного банка исследовательских заданий ранжированных по степени сложности, организовывается в научных кружках при кафедрах военного вуза под индивидуальным руководством преподавателей, во внеаудиторное время.

В рамках НОК, курсантами, под руководством опытных педагогов (ученых), осуществляется разработка научных статей, докладов, сообщений, рефератов, в том числе, касающихся актуальных вопросов теории и практики военной службы, проблематики юридических, гуманитарных и естественных наук. Организовываются выступления с подготовленными научными трудами на всероссийских межвузовских конкурсах научных работ, других конкурсах по направлениям научно-исследовательской деятельности, конференциях, семинарах, заседаниях кружков.

Результаты научно-исследовательских работ, выполненных курсантами в рамках НОК, находят практическое применение в учебной и научно-исследовательской деятельности кафедр вуза, используются при разработке учебных и учебно-методических пособий, курсовых и выпускных квалификационных работ. Научные труды, подготовленные курсантами, освещаются в научных сообщениях (информациях) во время выступлений на конференциях и семинарах, публикуются в научных сборниках и информационных бюллетенях, предлагаются к участию в конкурсах на лучшую научно-исследовательскую работу.

### **Заключение**

Включенность курсантов в деятельность научного общества курсантов с использованием разработанного банка исследовательских заданий, ранжированных по степени сложности, в качестве одного из выделенных нами педагогических условий, способствует эффективной реализации разработанной нами структурно-функциональной модели, освоению курсантами первичных форм научно-исследовательской работы. Рассмотренное условие, по нашему мнению, полностью соответствует решению комплексной задачи по формированию исследовательской самостоятельности курсантов средствами педагогического сопровождения. Таким образом, посредством детально проведенного теоретического анализа выделенных нами педагогических условий, можно с уверенностью утверждать, что их обеспечение, будет способствовать эффективной реализации структурно-функциональной модели педагогического сопровождения формирования исследовательской самостоятельности курсантов военного вуза.

### **Список литературы**

- Адамантова В. А. Проектно-исследовательская деятельность как фактор реализации познавательной деятельности учащихся на уроках экологии // Интеграция образования. 2009. № 3. С. 77–80.
- Балко А. С. Эмоциональный фон учебного занятия как предмет научного исследования // Известия Тульского государственного университета. Педагогика. 2018. № 2. С. 9–18.
- Дибривная Э. И. Создание позитивного эмоционального фона на основе учебных ситуаций в процессе формирования математической компетентности студентов // Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук. 2003. № 12–2. С. 186–188.
- Каленов А. А. Педагогическое обеспечение создания ситуации успеха в старших классах школы [Электронный ресурс] // Педагогическое мастерство: материалы X Междунар. науч. конф. (г. Москва, июнь 2017 г.). Москва: Буки-Веди, 2017. С. 13–17. URL: <https://moluch.ru/conf/ped/archive/215/12446/> (дата обращения: 12.11.2020).
- Кобозева И. С., Карпова Л. Г. Организационно-педагогические условия, способствующие эффективному управлению качеством образования в учреждении художественно-эстетической направленности // Мир науки, культуры, образования. 2013. № 6 (43). С. 152–154.
- Мещеряков Б. Т., Зинченко В. П. Большой психологический словарь. М.: Прайм-Еврознак, 2007. 672 с.
- Ожегов С. И., Шведова Н. Ю. Толковый словарь русского языка: 80 000 слов и фразеологических выражений. 4-е изд. М., 1997. 944 с.
- Пахомова Н. Ю. Метод учебных проектов в образовательном учреждении: пособие для учителей и студентов пед. вузов. М.: АРКТИ, 2003. 112 с.
- Полонский В. М. Словарь по образованию и педагогике. М.: Высшая школа, 2004. 512 с.
- Ратова И. В. Образовательные технологии как условия создания эмоционально-положительного фона обучения (на примере обучения взрослых): автореф. дис. ... канд. пед. наук. М., 2002. 31 с.
- Сайгушев Н. Я. Рефлексивное управление процессом профессионального становления будущего учителя: дис. ... д-ра пед. наук. Магнитогорск, 2002. 408 с.
- Ушаков Д. Н. Толковый словарь современного русского языка. М.: Аделант, 2014. 800 с.

Суворова С. Л. Формирование коммуникативно-дискурсивной культуры будущих учителей: дис. ... д-ра пед. наук. Челябинск, 2005. 380 с.

Философский энциклопедический словарь / гл. ред. Л. Ф. Ильичев, П. Н. Федосеев, С. М. Ковалев, В. Г. Панов. М.: Сов. энциклопедия, 1983. 840 с.

Шамова Т. И. Проблемный подход в обучении. Новосибирск: Зап.-Сиб. кн. изд-во, 1969. 68 с.

### References

Adamantova V. A. Proektno-issledovatel'skaia deiatel'nost' kak faktor realizatsii poznavatel'noi deiatel'nosti uchashchikhsia na urokakh ekologii [Project and research activities as a factor in the implementation of the cognitive activity of students in ecology lessons]. *Integratsiia obrazovaniia*, 2009, no. 3, pp. 77–80. (In Russ.)

Balko A. S. Emotsional'nyi fon uchebnogo zaniatiia kak predmet nauchnogo issledovaniia [The emotional background of the classroom as a subject of scientific research]. *Izvestiia Tul'skogo gosudarstvennogo universiteta. Pedagogika*, 2018, no. 2, pp. 9–18. (In Russ.)

Dibrivnaia E. I. Sozdanie pozitivnogo emotsional'nogo fona na osnove uchebnykh situatsii v protsesse formirovaniia matematicheskoi kompetentnosti studentov [Creating a positive emotional background based on educational situations in the process of forming students' mathematical competence]. *Aktual'nye problemy gumanitarnykh i estestvennykh nauk*, 2003, no. 12–2, pp. 186–188. (In Russ.)

Kalenov A. A. Pedagogicheskoe obespechenie sozdaniia situatsii uspekha v starshikh klassakh shkoly [Pedagogical support for creating a situation of success in high school]. *Pedagogicheskoe masterstvo. Materialy X Mezhdunarodnoi nauchnoi konferentsii*. Moscow, Buki-Vedi, 2017, pp. 13–17, available at: <https://moluch.ru/conf/ped/archive/215/12446/> (accessed: 12 November 2020). (In Russ.)

Kobozeva I. S., Karpova L. G. Organizatsionno-pedagogicheskie usloviia, sposobstvuiushchie effektivnomu upravleniiu kachestvom obrazovaniia v uchrezhdenii khudozhestvenno-esteticheskoi napravlenosti [Organizational and pedagogical conditions conducting to effective management of the quality of education in an institution of artistic and aesthetic orientation]. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniia*, 2013, no. 6 (43), pp. 152–154. (In Russ.)

Meshcheriakov B. T., Zinchenko V. P. Bol'shoi psikhologicheskii slovar' [Big psychological dictionary]. Moscow, Praim-Evroznak, 2007, 672 p. (In Russ.)

Ozhegov S. I., Shvedova N. Iu. Tolkovyi slovar' russkogo iazyka: 80 000 slov i frazeologicheskikh vyrazhenii [Explanatory dictionary of the Russian language: 80,000 words and phraseological expressions]. Moscow, 1997, 944 p. (In Russ.)

Pakhomova N. Iu. Metod uchebnykh proektov v obrazovatel'nom uchrezhdenii [Method of educational projects in an educational institution]. Moscow, ARKTI, 2003, 112 p. (In Russ.)

Polonskii V. M. Slovar' po obrazovaniiu i pedagogike [Dictionary of education and pedagogy]. Moscow, Vysshiaia shkola, 2004, 512 p. (In Russ.)

Ratova I. V. Obrazovatel'nye tekhnologii kak usloviia sozdaniia emotsional'no-polozhitel'nogo fona obucheniia (na primere obucheniia vzroslykh) [Educational technologies as a condition for creating an emotionally positive learning background (on the example of adult learning)]. Abstract of Ph. D. thesis. Moscow, 2002, 31 p. (In Russ.)

Saigushev N. Ia. Refleksivnoe upravlenie protsessom professional'nogo stanovleniia budushchego uchitelia [Reflexive management of the process of professional development of a future teacher]. Doctor's degree dissertation. Magnitogorsk, 2002, 408 p. (In Russ.)

Ushakov D. N. Tolkovyi slovar' sovremennogo russkogo iazyka [Explanatory dictionary of the modern Russian language]. Moscow, Adelant, 2014, 800 p. (In Russ.)

Suvorova S. L. Formirovanie kommunikativno-diskursivnoi kul'tury budushchikh uchitelei [Formation of a communicative-discursive culture of future teachers]. Doctor's degree dissertation. Cheliabinsk, 2005, 380 p. (In Russ.)

Filosofskii entsiklopedicheskii slovar' [Philosophical encyclopedic dictionary]. Ed. L. F. Il'ichev, P. N. Fedoseev, S. M. Kovalev, V. G. Panov. Moscow, Sovetskaia entsiklopediia, 1983, 840 p. (In Russ.)

Shamova T. I. Problemyi podkhod v obuchenii [Problematic approach to teaching]. Novosibirsk, Zapadno-Sibirskoe knizhnoe izdatel'stvo, 1969, 68 p. (In Russ.)

УДК 37.015.3

UDC 37.015.3

DOI: 10.24412/2712-827X-2020-4-78-88

**Елшанский Сергей Петрович\***

Доктор психологических наук, профессор,  
Московский педагогический государственный университет,  
Россия, 127051, г. Москва, Малый Сухаревский пер., д. 6,  
тел.: +7 (495) 6074186, e-mail: ye\_@mail.ru

**Elshansky Sergey Petrovich**

Grand Ph.D. (Psychology), Professor, Moscow Pedagogical State University,  
Moscow, Russia

## **АВТОМАТИЗИРОВАННЫЙ ВАРИАНТ ПСИХОСЕМАНТИЧЕСКОГО ТЕСТА ДЛЯ ОПРЕДЕЛЕНИЯ УРОВНЯ ВОВЛЕЧЕННОСТИ ШКОЛЬНИКА В ЦИФРОВИЗАЦИЮ<sup>1</sup>**

## **THE AUTOMATED VERSION OF THE PSYCHOSEMANTIC TEST FOR DETERMINING THE LEVEL OF STUDENT INVOLVEMENT IN DIGITALIZATION**

### **Аннотация**

В статье проанализированы возможности автоматизации психосемантических диагностических методик; показано, что автоматизация позволяет преодолеть такой недостаток этих тестов, как необходимость математической обработки больших объемов данных, которая при ее проведении вручную требует больших временных затрат и специальных навыков от экспериментатора, облегчить не только процедуру обработки и анализа полученных данных, но и проведение собственно тестирования, позволяет провести экспресс-оценку полученных данных, например, автоматически сравнивать их с существующими по тесту нормами или классами результатов. В работе приведены примеры нескольких автоматизированных психосемантических методик: «Выбор дескрипторов интрацептивных ощущений», «Группировка дескрипторов», «Ассоциативный тест», «Ассоциативный цветовой тест»; приведенные примеры автоматизации психосемантических диагностических методик показывают, что возможности такой автоматизации очень хорошие, автоматизация значительно облегчает диагностическую работу по сбору научных данных и сокращает время на их обработку. Автором представлен автоматизированный вариант психосемантического теста для определения уровня вовлеченности школьника в цифровизацию, дано его подробное описание: описан основной алгоритм и этапы выполнения программы, интерфейс, варианты наборов дескрипторов и заданий-выборов, варианты программной реализации; сделан вывод, что автоматизированные психосемантические диагностические тесты могут успешно использоваться в самых разных областях современной психологической науки, как в клинической психологии, так и в педагогической, где они могут применяться, в частности, для определения уровня вовлеченности школьника в цифровизацию, что, в свою очередь, даст возможность исследовать влияние цифровизации на когнитивную и другие сферы психики, а также на эффективность обучения, в том числе и на когнитивную эффективность обучения.

### Abstract

In the article the possibilities of automation of psychosemantic diagnostic techniques are analyzed. It is shown that automation allows overcoming such a disadvantage of these tests as the need for mathematical processing of large amounts of data, which when carried out manually, requires a lot of time and special skills from the experimenter. It also allows facilitating not only the processing and analysis of the obtained data, but the actual testing. Automation makes it possible to conduct a rapid assessment of the obtained data, for example, automatically compare them with existing test standards or classes of results. Examples of several automated psychosemantic techniques are given: "Selection of descriptors of intraceptive sensations", "Grouping of descriptors", "Associative test", "Associative color test". The examples of automation of psychosemantic diagnostic techniques show that the possibilities of such automation are very high, automation greatly facilitates diagnostic work on collecting scientific data and reduces the time for their processing. An automated version of the psychosemantic test for determining the level of student involvement in digitalization is presented, its detailed description is given: the main algorithm and stages of program execution, the interface, and options for sets of descriptors and tasks-choices, options for software implementation are described. It is concluded that automated psychosemantic diagnostic tests can be successfully used in various fields of modern psychological science, both in clinical psychology and in pedagogical psychology, where they can be used, in particular, to determine the level of student involvement in digitalization, which, in turn, will make it possible to study the impact of digitalization on cognitive and other areas of the psyche, as well as on the effectiveness of learning, including the cognitive effectiveness of learning.

**Ключевые слова:** психодиагностика, автоматизация в психодиагностике, автоматизация психосемантических тестов, психосемантический методологический подход, психосемантические методы диагностики, вовлеченность школьников в цифровизацию, оценка влияния цифровизации на когнитивную сферу.

**Keywords:** psychodiagnostics, automation in psychodiagnostics, automation of psychosemantic tests, psychosemantic methodological approach, psychosemantic diagnostic methods, involvement of schoolchildren in digitalization, assessment of the impact of digitalization on the cognitive sphere.

### Введение

Психосемантические методы диагностики позволяют выявлять особенности индивидуальной системы значений, в частности, значений, связанных с цифровизацией, поэтому возможно их использование в задачах квалификации вовлеченности в цифровизацию. Но эти методы имеют ряд недостатков.

Это определенная сложность обработки данных в некоторых психосемантических тестах, поэтому обычно возникает необходимость математической обработки больших объемов данных. Такая обработка при ее проведении вручную требует больших временных затрат и специальных навыков от экспериментатора, поэтому очень полезна компьютерная автоматизация психосемантических диагностических методик.

Автоматизация помогает облегчить не только процедуру обработки и анализа полученных данных, но и проведение собственно тестирования, позволяет провести экспресс-оценку полученных данных, например, автоматически сравнивать их с существующими по тесту нормами или классами результатов (это позволяет при необходимости использовать программу тестирования не только в рамках исследовательской деятельности, но и как экспертную диагностическую систему при проведении прикладных психодиагностических работ).

Автоматизация даёт возможность конвертировать полученные результаты в форматы программ математико-статистического анализа, что также представляется крайне полезным. Современные средства программирования позволяют реализовать максимально дружелюбный интерфейс, настроить его для комфортного использования, снабдить экспериментатора справочной информацией по тесту.

Сегодня не составляет особого труда автоматизация тестов не только с заданным набором выбираемых значений (как это реализовано, например, в тесте «Выбор дескрипторов интрацептивных ощущений», который подробно описан ниже), но и тестов с «открытыми» заданиями, например, ассоциативных тестов, в которых испытуемый может дать абсолютно любой ассоциативный ответ на предлагаемый стимул, разработаны и описаны технологии автоматизированной обработки результатов таких тестов [Елшанский 2004: 316–320].

### **Основная часть**

В настоящее время уже накоплен достаточно большой опыт автоматизации психосемантических тестов, в частности, в клинической психологии, где такие тесты используются для анализа индивидуальных словарей значений больных различными заболеваниями [Елшанский 2004: 312–320].

Работа по автоматизации этих психосемантических методик показала, что такие методики достаточно хорошо поддаются необходимой для разработки компьютерной программы алгоритмизации и последующей автоматизации, полученные результаты тестирования можно без особых проблем организовать в базы данных или электронные таблицы, провести их математико-статистическую обработку [Елшанский 2004: 313].

Приведем примеры нескольких автоматизированных психосемантических методик, разработанных автором данной статьи. Они разрабатывались в 90-е годы и, наверное, с позиции программного обеспечения уже устарели (хотя, в принципе, еще могут использоваться на компьютерах с 32-разрядной шиной), но их алгоритмы и структура, подходы к анализу данных остаются актуальными и позволяют продемонстрировать возможности автоматизации в психосемантической диагностике. Программы успешно проявили себя в очень многих исследованиях, с их помощью были проведены тысячи тестирований, получены научно значимые результаты [Елшанский 2005].

Автоматизированный вариант психосемантического теста «Выбор дескрипторов интрацептивных ощущений» (который представляет собой доработанный автором данной статьи [Елшанский 1999] вариант теста «Классификация ощущений» [Ефремова и др. 1990; Тхостов, Ефремова 1989]) предназначен для выявления особенностей и исследований индивидуальных интрацептивных словарей (словарей внутреннего телесного опыта) (такие исследования многократно проводились в отечественной клинической психологии [Григорьева и др. 2006; Тхостов 1991, 2002; Тхостов и др. 2003, 2007 и др.]) в норме и патологии. Эта программа предусматривает два варианта тестирования: с одновременным и с последовательным предъявлением выбираемых дескрипторов.

Результаты автоматически сохраняются в файле базы данных. Программа дает возможность удобного перевода в электронную форму результатов тестирования, полученных при использовании «ручных» вариантов теста, в которых исследование проводится с помощью бланка или набора тестовых карточек. Программа позволяет осуществлять просмотр накопленных в базе данных результатов и их редактирование, вывод полученных результатов на печать, при этом возможна работа с одновременно (без выхода из программы) с пятью разными базами данных.

Результаты могут быть представлены на экране компьютера в «сыром» виде или в процентном соотношении (от числа предъявленных или от исходного числа дескрипторов — тест имеет достаточно сложный алгоритм и эти числа могут не совпадать, так как на некоторых этапах не выбранные дескрипторы «отсеиваются» и на других этапах не предъявляются), а также в виде столбчатых гистограмм. Всего для каждого испытуемого программа рассчитывает 154 показателя.

Помимо долей выборов от общего числа предъявляемых или исходных дескрипторов (предусмотрено 2 варианта расчета), рассчитываются доли выборов по классам ряда классификаций: «части речи», которая включает пять классов; «метафоры – телесные – психические», которая включает три класса; «конкретные – диффузные», которая включает два класса; «частотность», которая включает три класса.

Программа имеет встроенный статистический модуль, который позволяет вычислять в исследуемой выборке среднее арифметическое, стандартную ошибку среднего, дисперсию и стандартное отклонение распределений выборов по каждому из классов всех классификаций по шести этапам методики. Программа рассчитывает также частоты выборов каждого из 80-ти дескрипторов исходного набора в интересующей экспериментатора выборке на всех этапах теста как для общего выбора, так и для исследуемых классов различных классификаций.

Результаты могут просматриваться как в виде гистограмм, так и в числовых (процентных) выражениях. Предусмотрена возможность просмотра распределения выборов в интересующей выборке по разным заданиям (этапам) и классам исследуемых классификаций, а также по общим выборам. Всего возможен расчет 616 видов распределений для каждой базы данных.

Для удобства экспериментатора в программе предусмотрен модуль нормы, полученной в массовых исследованиях условно здоровых испытуемых, который может быть активирован на экране при просмотре результатов отдельного испытуемого для сравнения, это дает возможность использовать программу в качестве экспертной диагностической системы.

В программе есть также встроенный справочник дескрипторов, он показывает отнесенность дескрипторов к классам применяемых классификаций, справочный просмотр полного списка дескрипторов, просмотр данных тестирования отдельного испытуемого одновременно с перечнем дескрипторов набора, система настройки звукового сопровождения и цветовой гаммы и другие полезные подпрограммы. Программа реализована на языке программирования Clipper 5.2 [Канатиков и др. 1994, 1995].

Общий алгоритм программы следующий. После запуска программы пользователь выбирает рабочую базу данных (из пяти предусмотренных), после этого он попадает в основное меню, в котором есть пункты: «Тестирование», «Результаты», «Статистика», «Звук» и «Выбор БД» (выбор базы данных).

При выборе «Тестирования» запускается модуль тестирования: сначала запрашивается фамилия и имя испытуемого (строка данных позволяет записать также любую другую необходимую демографическую или какую-либо еще информацию). Введя информацию, пользователь программы попадает в модуль выбора варианта тестирования. Таких вариантов предусмотрено два: с одновременным предъявлением всех слов и с последовательным предъявлением.

Выбрав вариант предъявления, испытуемый попадает в основной модуль тестирования, там ему одновременно или последовательно предъявляются дескрипторы и вопрос-задание (сначала предъявляется задание первого этапа), которое он должен выполнить, выбирая или не выбирая предъявленные слова-дескрипторы.

Выполнив задание этапа, пользователь переходит последовательно к следующему. И так до тех пор, пока не будут выполнены задания всех шести этапов. Между этапами предъявляется промежуточное меню, которое дает возможность досрочного прерывания тестирования. После прохождения всех этапов предусмотрена возможность просмотра результатов теста. После завершения тестирования, пользователь возвращается в основное меню.

При выборе модуля «Результаты» основного меню пользователь получает возможность просмотра базы данных. Можно увидеть результаты по каждому

тестировавшемся, записанные в базе данных, как по выборам отдельных дескрипторов, так и по различным классификациям по всем этапам теста. Предусмотрен вызов справки по управляющим клавишам.

Предусмотрено несколько различных вариантов вывода результатов. Можно просматривать все записи базы данных, удалять ненужные и т. д. Модуль «Статистика» основного меню предусматривает четыре варианта расчетов.

Субмодуль «Анализ» дает возможность вычисления статистических показателей выборки (среднего арифметического, стандартного отклонения, дисперсии и др.) для шести этапов для всех дескрипторов и для классов различных классификаций.

Субмодуль «Слова» показывает статистические показатели выбора отдельных дескрипторов (всего в тесте используется набор из восьмидесяти дескрипторов) в выборке на различных этапах теста.

Субмодуль «Гистограммы» позволяет построить гистограмму выборов для разных этапов теста. Предусмотрено изменение цветности гистограммы (при этом в цветном варианте цвет характеризуют отнесение к разным классам используемых классификаций, также отнесенность дескриптора к разным классификациям может отображаться в специальной информационной строке).

Субмодуль «Распределение» позволяет для отдельного этапа и отдельного класса какой-либо классификации дескрипторов (или всех дескрипторов) построить гистограмму распределения (при этом субмодуль «Гистограммы» строит распределение только для всех слов, но там предусмотрен ряд дополнительных возможностей, которых нет в субмодуле «Распределение») из расчета процентов (доли от возможного) или количества выбранных слов, предусмотрена возможность менять масштаб гистограммы (в которой высота столбца характеризует частоту выборов дескриптора).

Служебные модули «Звук» и «Выбор БД» основного меню позволяют включать / выключать звуковое сопровождение действий в программе и менять активную базу данной (с которой проводится работа — просмотр или запись новых результатов). Здесь мы описали только основные возможности программы, так как в ней предусмотрено очень много различных возможностей, позволяющих пользователю как подстроить интерфейс под свои требования, так и реализовать различные исследовательские возможности.

Был разработан также ряд запускаемых отдельно дополнительных программных приложений к этой программе. Например, программа вычисления «профилей» исследуемых классов выделенных классификаций дескрипторов, она дает возможность вычислить среднюю частоту выборов для класса (как общий показатель, усредняющий выборы по всем дескрипторам класса), а также среднюю общую частоту выборов (по всем дескрипторам набора).

Автоматизированный вариант психосемантического теста «Группировка дескрипторов» (данный тест опирается на идеи сортировок Дж. Миллера [Miller 1968, 1971] и разработан автором данной статьи [Елшанский 1999] с использованием списка дескрипторов теста «Классификация ощущений» [Ефремова и др. 1990; Тхостов и др. 1989]) позволяет исследовать, как значения индивидуальной системы значений субъективно объединяются в группы.

Проведенные исследования показали, что, например, у больных разными заболеваниями различаются число создаваемых групп и объем этих групп [Елшанский 1999, 2000, 2000а, 2004, 2005]. Аналогично предыдущей рассмотренной программе, предусмотрена возможность одновременной работы с пятью разными базами данных.

Программа дает возможность тестирования, просмотра и редактирования базы результатов, построения так называемой «матрицы парных выборов», которая показывает как часто выбираются одновременно оба дескриптора каждой возможной пары,

управления звуком, переключения между базами данных, просмотра справочной информации по дескрипторам — их отнесенности к различным классам изучаемых классификаций (используется то же набор дескрипторов, что и в предыдущем тесте, и те же классификации) и т. п.

Модуль «Тестирование» фиксирует данные испытуемого, предъявляет ему инструкцию и набор из восьмидесяти дескрипторов, исходно не выбранных и помеченных нулем. Инструкция предлагает выбрать слова, подходящие под вопрос-задание, и разбить их на группы, помечая различными цифрами, показывающими отнесенность к разным группам. Можно сделать до 9 разных групп.

Модуль «Результаты» позволяет просматривать, редактировать и сортировать результаты в базе данных.

Модуль «Матрица» позволяет произвести вычисление матрицы парных выборов для выбранных элементов базы данных и записать ее в файл для последующего просмотра. Программа также, как и предыдущая, реализована на языке программирования Clipper 5.2.

Автоматизированный вариант психосемантического теста «Ассоциативный тест» (данный тест разработан автором данной статьи [Елшанский 1999] с использованием отдельных дескрипторов из списка дескрипторов теста «Классификация ощущений» [Ефремова, Тхостов 1990; Тхостов и др. 1989] в качестве стимульных слов) также предусматривает проведение тестирования, дает возможность редактирования элементов базы данных, просмотра инструкции, проведения различных вариантов расчетов.

Модуль «Тестирование», запуск которого происходит через основное меню программы, предусматривает запрос данных об испытуемом и ввод ассоциаций на тридцать последовательно предъявляемых дескрипторов-стимулов. На каждый дескриптор-стимул можно дать до десяти различных вербальных ассоциаций, которые вводятся с помощью клавиатуры.

Модуль «Редактирование», запуск которого происходит через основное меню программы, дает возможности просмотра и редактирования (путем удаления элементов) базы данных, ее сортировки, редактирования данных испытуемого и его результатов (последнее необходимо для устранения опечаток и грамматических ошибок), также в этом модуле проводится выделение элемента базы данных для сравнения с результатами группы других испытуемых, формирование таких групп.

Модуль «Расчеты» имеет субмодули «Расчеты для группы или списка», «Частотность», «Сравнение с группой или списком», «Сравнение групп или группы со списком».

Субмодуль «Расчеты для группы или списка» позволяет рассчитать объем выбранной группы испытуемых или всей базы данных, общее количество ассоциаций на все дескрипторы-стимулы для всей группы или всей базы данных, среднее число ассоциаций (аналогично для группы или всей базы данных), общее число совпадений ассоциаций (по дескрипторам-стимулам) во всех возможных парах испытуемых группы или всей базы данных, число таких пар, так называемый «коэффициент группы» – отношение общего числа совпадений к числу возможных пар в группе.

Субмодуль «Частотность» производит расчеты для каждого отдельного стимула-дескриптора, вычисляются: количество ассоциаций в группе или всей базе данных на этот дескриптор, количество различных (не совпадающих) ассоциаций в группе или всей базе данных на это слово. Для каждой отдельной ассоциации по каждому стимулу-дескриптору отдельно вычисляется частота встречаемости в исследовании, при этом ассоциации ранжируются по порядку возрастания данной частоты.

Субмодуль «Сравнение с группой или списком» позволяет осуществить последовательное попарное сравнение результатов одного испытуемого со всеми другими из определенной группы (или со всеми имеющимися). При этом для каждой пары испытуемых

вычисляется количество совпадающих ассоциаций, составляется список таких ассоциаций, определяется испытуемый, имеющий максимальное число совпадений ассоциаций с проверяемым, то есть ассоциативно наиболее «конгруэнтный» ему.

Субмодуль «Сравнение групп или группы со списком» дает возможность осуществить последовательное сравнение всех испытуемых одной группы со всеми испытуемыми другой. При этом в каждой возможной паре производится расчет количества совпадающих ассоциаций и для каждого испытуемого первой группы определяется испытуемый второй группы, имеющий с ним максимальное количество ассоциативных совпадений, то есть максимально ассоциативно «конгруэнтный» ему.

В данной программе стимулами для продуцирования ассоциаций выступают слова-дескрипторы, которые предъявляются испытуемому на экране компьютера. Управление звуком и цветовой гаммой этой программы производится с помощью дополнительного программного модуля (запускаемого отдельно, данные о выбранных настройках хранятся в специальном служебном файле).

Автоматизированный вариант психосемантического теста «Ассоциативный цветовой тест» (данный тест разработан автором данной статьи [Елшанский 1999]) в целом аналогичен предыдущей рассмотренной программе. Однако в качестве стимулов используются не слова, а цветные прямоугольники.

Были разработаны два варианта этой методики: с дополнительным предъявлением названий цветов (в виде слов, то есть, помимо цветных прямоугольников разных цветов предъявлялось и слово, обозначающее предъявляемый в качестве стимула цвет) и без такого предъявления, когда испытуемому предлагались в качестве стимулов только цветные прямоугольники. Всего в этом тесте предъявляются десять разных цветов (с названиями этих цветов или без).

Программы ассоциативных тестов были реализованы на языке программирования Clipper 5.2.

Использование описанных выше автоматизированных вариантов ассоциативных тестов позволило исследовать и выявить специфичность ассоциативной сферы больными некоторыми заболеваниями. Программы хорошо зарекомендовали себя и показали высокую степень пригодности к использованию в психологических исследованиях.

Подобные системы автоматизированных ассоциативных тестов (с другими стимулами) многократно успешно использовались автором также в рекламных и маркетинговых исследованиях. Приведенные примеры автоматизации психосемантических диагностических методик показывают, что возможности такой автоматизации очень хорошие, автоматизация значительно облегчает диагностическую работу по сбору научных данных и сокращает время на их обработку.

Ниже представлен автоматизированный вариант психосемантического теста для определения уровня вовлеченности школьника в цифровизацию (который в настоящее время разрабатывается автором данной статьи).

Программа реализована в среде программирования Adobe Flash на языке программирования ActionScript 3. Она разработана как в браузерном варианте в виде плагина, интегрированного в web-страницу и размещенного на сайте в сети Интернет, так и в локальных вариантах, в виде запускаемого на компьютере исполнительного файла, — для операционных систем Windows и MacOS. Локальные варианты разработаны из-за угроз владельцев популярных браузеров прекратить в скором времени поддержку flash-технологии.

Алгоритм программы предусматривает защищенный паролем доступ к тестированию, введя правильный пароль, испытуемый (или экспериментатор, если запуск программы осуществляет он) входит в модуль регистрации демографических данных, где необходимо

ввести данные об испытуемом (его имя и фамилию или псевдоним, если тестирование производится анонимно, пол, возраст, класс обучения, также автоматически фиксируется дата тестирования).

Заполнив демографические данные и нажав на кнопку продолжения, испытуемый попадет в модуль приветствия, где в популярной форме рассказано, как будет проходить тестирование, нажав виртуальную кнопку продолжения, он попадает в модуль выбора варианта набора дескрипторов, в этом модуле присутствует собственно меню выбора набора дескрипторов (из трех возможных, не исключено, что в будущем количество таких наборов будет увеличено), кнопка сохранения результата, кнопка возврата к просмотру приветствия, кнопка вызова инструкции и кнопка перехода к собственно тестированию. Нажав кнопку перехода к тестированию, испытуемый попадает в модуль тестирования, там он видит первое задание по выбору дескрипторов и выбранный набор дескрипторов, из которых будет осуществляться выбор.

Произведя выбор, испытуемый нажимает кнопку продолжения и переходит к следующему заданию и так далее, пока не будут пройдены все задания, тогда, нажав кнопку возврата, испытуемый вернется в модуль выбора варианта набора дескрипторов, где, если, нужно сможет выбрать другой набор и пройти тестирование с этим набором. В модуле тестирования предусмотрен также вызов просмотра инструкции и досрочного возврата в модуль выбора варианта набора дескрипторов. Все действия испытуемого регистрируются программой, также регистрируется время, потраченное как на всё тестирование, так и на его отдельные задания.

Полученные результаты сохраняются в файле и могут быть использованы для дальнейшей обработки и анализа. Программа дает возможность сохранить данные о сделанных выборах дескрипторов, о количестве выборов в каждом задании, а для первого варианта набора дескрипторов – также о количестве выборов в различных классах дескрипторов (объектов, действий и эмоций). Также регистрируются демографические данные испытуемого, введенные при входе в программу, и количество времени, потраченное на всё тестирование в целом и на отдельные вопросы-задания.

Интерфейс программы максимально дружелюбный и интуитивно понятный. Действия в программе можно осуществлять с помощью мыши и клавиатуры.

Используются следующие варианты наборов дескрипторов для определения уровня вовлеченности школьника в цифровизацию.

Вариант 1 («универсальный»). Смартфон, планшет, компьютер, интернет, сотовый телефон, играть на смартфоне, играть на компьютере, общаться в чате на смартфоне, переписываться с помощью телефона, говорить по телефону, позвонить по телефону, отправлять смс, посмотреть видео на телефоне, выложить видео в интернет, искать в интернете, смотреть картинки на телефоне, смотреть страницы друзей в соцсети, покупать в интернете, продавать в интернете, раздражение от интернета, опасность интернета, страх оказаться без телефона, проверять электронную почту, проверять сообщения в программах для общения, отправлять сообщения друзьям в программах для общения, знакомиться в интернете.

Вариант 2 («эмоции и чувства, которые может вызывать использование смартфона»): агрессия в интернете, напряжение из-за телефона, привязанность к телефону, престиж иметь хороший телефон, необходимость всегда иметь самый лучший телефон, влечение к телефону, дискомфорт без телефона, радость при общении в чате, желание поделиться с друзьями через телефон, радость от использования телефона, травля в соцсетях, внимание к чужим телефонам, видео на телефоне, музыка на телефоне, снимать с помощью телефона, страх потери телефона, страх взлома телефона и кражи личных данных, необходимость всегда иметь телефон при себе, желание разбить телефон, телефон как помеха учебе, телефон

как отвлекающий фактор на уроке, любовь к телефону, ненависть к телефону, навязчивое желание проверять сообщения в программах для общения, навязчивое желание отправлять сообщения друзьям в программах для общения, злоба на свой телефон.

Вариант 3. («цифровизация обучения»): обучение через интернет, электронный дневник, интерактивная доска в классе, компьютерный класс, домашнее задание на компьютере, дистанционное обучение, цифровая технология в школе, компьютерная обучающая программа, виртуальная реальность в обучении, информатика, обучение программированию, обучающее приложение для смартфона, текстовый редактор для учебы, набор текста на компьютере во время учебы, запрет на использование смартфонов во время урока, электронная переписка с учителем, школьный чат, цифровая образовательная платформа, обучающий чатбот, обучающий тьютор, обучающий искусственный интеллект, робот-учитель, онлайн-обучение, цифровая школа, цифровизация обучения, цифровая образовательная среда.

Вопросы (инструкции) для выбора дескрипторов (всего девять вопросов-заданий):

- 1) отметь, пожалуйста, слова или словосочетания, значения которых тебе знакомы;
- 2) отметь, пожалуйста, слова или словосочетания, смысл которых тебе хорошо понятен;
- 3) отметь, пожалуйста, слова или словосочетания, которые привлекают твое внимание;
- 4) отметь, пожалуйста, слова или словосочетания, о которых можно сказать, что они вызывают у тебя какие-то эмоции, когда ты их видишь;
- 5) отметь, пожалуйста, слова или словосочетания, которые ты используешь;
- 6) отметь, пожалуйста, слова или словосочетания, которые ты используешь очень часто, много раз в день;
- 7) отметь, пожалуйста, слова или словосочетания, которые тебе неприятны;
- 8) отметь, пожалуйста, слова или словосочетания, которые вызывают у тебя радость, когда ты их видишь;
- 9) отметь, пожалуйста, слова или словосочетания, которые не вызывают никаких эмоций, когда ты их видишь.

### **Заключение**

Представленный анализ показывает, что автоматизированные психосемантические диагностические тесты могут успешно использоваться в самых разных областях современной психологической науки, как в клинической психологии, так и в педагогической, где они могут применяться, в частности, для определения уровня вовлеченности школьника в цифровизацию, что, в свою очередь, даст возможность исследовать влияние цифровизации на когнитивную и другие сферы психики, а также на эффективность обучения, в том числе и на когнитивную эффективность обучения.

### **Список литературы**

Григорьева В. Н., Елшанский С. П., Тхостов А. Ш., Баймиева М. И., Егорова Е. А. Способ диагностики нарушений системы эмоционально-когнитивной оценки телесных ощущений при хронических болевых синдромах и заболеваниях, сопровождающихся расстройством чувствительности: пат. на изобретение RU 2318543 C1, 10.03.2008. Заявка № 2006125940/14 от 17.07.2006.

Елшанский С. П. Психосемантические аспекты нарушений структурирования внутреннего опыта у больных опийной наркоманией: дис. ... канд. псих. наук. М., 1999. 206 с.

Елшанский С. П. Психосемантические методы исследования внутреннего опыта больных наркоманией (сообщение 1) // Вопросы наркологии. 2000. № 1. С. 75–78.

Елшанский С. П. Психосемантические методы исследования внутреннего опыта больных опийной наркоманией (сообщение 2) // Вопросы наркологии. 2000а. № 2. С. 68–74.

Елшанский С. П. Семантика внутреннего восприятия при зависимостях от психоактивных веществ (на модели опиийной наркомании). М.: Научный мир, 2004. 348 с.

Елшанский С. П. Семантика внутреннего восприятия при зависимостях от психоактивных веществ (на модели опиийной наркомании): дис. ... д-ра псих. наук. М., 2005. 322 с.

Ефремова О. В., Тхостов А. Ш. Исследование семантической организации интрацептивных ощущений // Вестник Московского университета. Сер. 14: Психология. 1990. № 3. С. 55–62.

Канатников А. Н., Ткачев С. Б. Программирование в среде Clipper. Версия 5.0 и особенности версии 5.01. М., 1994. 240 с.

Канатников А. Н., Ткачев С. Б. Язык CA-CLIPPER 5.2 и библиотека CA-CLIPPER TOOLS 3.0. Описание языковых средств и возможностей библиотеки для прикладных программистов. М., 1995. 416 с.

Особенности словаря интрацептивных ощущений у больных головными болями напряжения / А. Ш. Тхостов, В. Н. Григорьева, С. П. Елшанский, Н. М. Баландина, Е. А. Егорова // Боль. 2007. № 2 (15). С. 17–23.

Тхостов А. Ш. Интрацепция в структуре внутренней картины болезни: дис. ... д-ра псих. наук. М., 1991. 413 с.

Тхостов А. Ш. Психология телесности. М., 2002. 287 с.

Тхостов А. Ш., Елшанский С. П., Рупчев Г. Е. Объем и категориальная структура словаря внутренних ощущений при разных заболеваниях // Ежегодник Российского психологического общества. 2003. № 7. С. 563.

Тхостов А. Ш., Ефремова О. В. Метод исследования интрацептивной семантики при ипохондрических синдромах // Актуальные проблемы пограничной психиатрии: тез. докл. всесоюз. конф. М.-Витебск, 1989. Ч. 1. С. 110–112.

Miller G. A. A psychological method to investigate verbal concepts // J. of mathemat. psychol. 1968. Vol. 6. P. 161–191.

Miller G. A. Empirical methods of the study of semantics // D. D. Steinberg and J. A. Jakobovits, (Eds.), Semantics: An interdisciplinary reader in philosophy, linguistics and psychology. Cambridge, England: Cambridge University Press, Semantics. 1971. P. 569–585.

## References

Grigor'eva V. N., Elshanskii S. P., Tkhostov A. Sh., Baimieva M. I., Egorova E. A. Sposob diagnostiki narushenii sistemy emotsional'no-kognitivnoi otsenki telesnykh oshchushchenii pri khronicheskikh bolevykh sindromakh i zabolevaniyakh, soprovozhdaiushchikhsia rasstroistvom chuvstvitel'nosti [A method for diagnosing disorders of the system of emotional-cognitive assessment of bodily sensations in chronic pain syndromes and diseases accompanied by sensitivity disorders]. Patent RU 2318543 C1 (2006). (In Russ.)

Elshanskii S. P. Psikhosemanticheskie aspekty narushenii strukturirovaniia vnutrennego opyta u bol'nykh opiinoi narkomaniei [Psychosemantic aspects of structuring disorders of internal experience in patients with opium addiction]. Ph. D. thesis. Moscow, 1999, 206 p. (In Russ.)

Elshanskii S. P. Psikhosemanticheskie metody issledovaniia vnutrennego opyta bol'nykh narkomaniei (soobshchenie 1) [Psychosemantic methods of studying the internal experience of drug addicts (message 1)]. *Voprosy narkologii*, 2000, no. 1, pp. 75–78. (In Russ.)

Elshanskii S. P. Psikhosemanticheskie metody issledovaniia vnutrennego opyta bol'nykh narkomaniei (soobshchenie 2) [Psychosemantic methods of studying the internal experience of drug addicts (message 2)]. *Voprosy narkologii*, 2000a, no. 2, pp. 68–74. (In Russ.)

Elshanskii S. P. Semantika vnutrennego vospriiatia pri zavisimostiakh ot psikhoaktivnykh veshchestv (na modeli opiinoi narkomanii) [Semantics of internal perception in addiction to psychoactive substances (on the model of opium addiction)]. Moscow: Nauchnyi mir, 2004. 348 с. (In Russ.)

Elshanskii S. P. Semantika vnutrennego vospriiatia pri zavisimostiakh ot psikhoaktivnykh veshchestv (na modeli opiinoi narkomanii) [Semantics of internal perception in addiction to psychoactive substances (on the model of opium addiction)]. Doctor's degree dissertation. Moscow, 2005, 322 p. (In Russ.)

Efremova O. V., Tkhostov A. Sh. Issledovanie semanticheskoi organizatsii intratseptivnykh oshchushchenii [Research of the semantic organization of intraceptive sensations]. *Vestnik Moskovskogo universiteta. Seriya 14, Psikhologiya*, 1990, no. 3, pp. 55–62. (In Russ.)

Kanatnikov A. N., Tkachev S. B. *Programmirovanie v srede Clipper. Versiia 5.0 i osobennosti versii 5.01* [Programming in the Clipper environment. Version 5.0 and features of version 5.01]. Moscow, 1994. 240 p. (In Russ.)

Kanatnikov A. N., Tkachev S. B. *Iazyk CA-CLIPPER 5.2 i biblioteka CA-CLIPPER TOOLS 3.0. Opisanie iazykovykh sredstv i vozmozhnostei biblioteki dlia prikladnykh programmistov* [CA-CLIPPER 5.2 language and CA-CLIPPER TOOLS 3.0 library. Description of language facilities and library capabilities for applied programmers]. Moscow, 1995. 416 p. (In Russ.)

Tkhostov A. Sh., Grigor'eva V. N., Elshanskii S. P., Balandina N. M., Egorova E. A. *Osobennosti slovaria intratseptivnykh oshchushchenii u bol'nykh golovnymi boliami napriazheniia* [Features of the dictionary of intraceptive sensations in patients with tension headaches]. *Pain*, 2007, no. 2 (15), pp. 17–23. (In Russ.)

Tkhostov A. Sh. *Intratseptsiia v strukture vnutrennei kartiny bolezni* [Intracception in the structure of the internal picture of the disease]. Doctor's degree dissertation. Moscow, 1991, 413 p. (In Russ.)

Tkhostov A. Sh. *Psikhologiiia telesnosti* [The psychology of physicality]. Moscow, Smysl, 2002, 287 p. (In Russ.)

Tkhostov A. Sh., Elshanskii S. P., Rupchev G. E. *Ob'em i kategorial'naia struktura slovaria vnutrennikh oshchushchenii pri raznykh zabolevaniiax* [The volume and categorical structure of the vocabulary of internal sensations in various diseases]. *Ezhegodnik Rossiiskogo psikhologicheskogo obshchestva*, 2003, no. 7, pp. 563. (In Russ.)

Tkhostov A. Sh., Efremova O. V. *Metod issledovaniia intratseptivnoi semantiki pri ipokhondricheskikh sindromakh* [Method for the study of intraceptive semantics in hypochondriacal syndromes]. *Aktual'nye problemy pograničnoi psikhiiatrii. Tezisy dokladov vsesoiuznoi konferentsii*. Moscow, Vitebsk, Vsesoiuznyi Ordena Trudovogo Krasnogo Znameni nauchno-issledovatel'skii institut obshchei i sudebnoi psikhiiatrii imeni V. P. Serbskogo, 1989, part 1, pp. 110–112. (In Russ.)

Miller G. A. A psychological method to investigate verbal concepts. *Journal of Mathematical Psychology*, 1968, vol. 6, pp. 161–191.

Miller G. A. Empirical methods of the study of semantics. // D. D. Steinberg and J. A. Jakobovits, (Eds.), *Semantics: An interdisciplinary reader in philosophy, linguistics and psychology*. Cambridge, England: Cambridge University Press 1971, pp. 569–585.

УДК 159.923:371.3

UDC 159.923:371.3

DOI: 10.24412/2712-827X-2020-4-89-101

**Самбикина Оксана Семеновна**

Кандидат психологических наук, доцент,  
Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет,  
Россия, 614990, г. Пермь, ул. Сибирская, д. 24,  
тел.: +7 (342) 2151873 (доб. 406), e-mail: sambikina-oksana@yandex.ru

**Жданова Светлана Юрьевна**

Доктор психологических наук, доцент,  
Пермский государственный национальный исследовательский университет,  
Россия, 614990, г. Пермь, ул. Букирева, д. 15,  
тел.: +7 9223009091, e-mail: Svetlanaur@gmail.com

**Sambikina Oksana Semenovna**

Ph.D. (Psychology), Perm State Humanitarian Pedagogical University,  
Perm, Russia

**Zhdanova Svetlana Yuryevna**

Grand Ph.D. (Psychology), Perm State National Research University,  
Perm, Russia

**ГЕНЕЗИС ИНДИВИДУАЛЬНОГО СТИЛЯ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ  
СУБЪЕКТОВ ОБРАЗОВАНИЯ<sup>1</sup>****THE GENESIS OF THE INDIVIDUAL STYLE OF ACADEMIC ACTIVITY  
OF SUBJECTS OF EDUCATION****Аннотация**

В статье впервые представлены результаты многолетних исследований, посвященных изучению динамики развития стиля учебной деятельности субъектов образовательного процесса в пространстве «детский сад – школа – вуз». Одной из актуальных проблем современной системы образования является проблема успешности учебной деятельности субъектов образовательного процесса. Она может быть раскрыта через призму развития стиля учебной деятельности и его соответствие индивидуальным особенностям обучающихся, с одной стороны, и условиям и требованиям осуществляемой ими деятельности, с другой. Цель представленного исследования состояла в изучении истоков и динамики развития стиля учебной деятельности субъектов образовательного процесса, начиная от предпосылок становления стиля в дошкольном возрасте и до этапа обучения в вузе. Полученные результаты позволяют сделать заключение о том, что стиль учебной деятельности представляет собою динамичное, развивающееся образование, структура которого включает в себя систему внутренних условий, а также процессуальную и результативную стороны учебной деятельности. Существуют общие тенденции в развитии стиля учебной деятельности субъекта обучения на всех этапах образовательного процесса, которые проявляются в том, что ведущей стороной стиля является система внутренних условий и особенности ее взаимодействия с процессуальной и результативной сторонами стиля учебной деятельности. По мере

<sup>1</sup> **Благодарности:** Б. А. Вяткину и М. Р. Шукину за руководство научной работой, связанной с изучением стиля учебной деятельности в дошкольном, школьном и студенческом возрасте, Л. Г. Сивак за предоставленные материалы исследования.

развития стиля происходит уменьшение роли свойств нижележащих уровней индивидуальности (нейродинамические особенности) и возрастание роли свойств вышележащих уровней индивидуальности: личности и интеллекта. Результаты исследования значимы как с теоретической, так и с практической точки зрения, и могут быть использованы в процессе психоло-педагогического сопровождения игровой деятельности и общения дошкольников, учебной деятельности школьников на разных этапах обучения и студентов с целью формирования у них рациональных приемов и способов осуществления деятельности с учетом индивидуальных особенностей, а также специфических условий и требований ведущего вида деятельности.

### **Abstract**

The article presents the results of many years of research of the dynamics of the development of the style of educational activity of the subjects of the educational process in the space "kindergarten – school – university". One of the acute problems of the modern education system is the problem of the success of the educational activities of the subjects of the educational process. It can be interpreted through the prism of the development of the style of learning activity and its compliance with the individual characteristics of students, on the one hand, and the conditions and requirements of their activities, on the other. The aim of the presented study was to study the origins and dynamics of the development of the style of educational activity of the subjects of the educational process, starting from the prerequisites for the formation of style in preschool age and up to the stage of study at a university. The results obtained allow us to conclude that the style of educational activity is a dynamic, developing education, the structure of which includes a system of internal conditions, as well as the procedural and effective aspects of educational activity. There are general trends in the development of the learning activity style of the learning subject at all stages of the educational process, which are manifested in the fact that the leading side of the style is the system of internal conditions and the peculiarities of its interaction with the procedural and productive aspects of the learning activity style. As the style develops, the role of the properties of the lower levels of individuality (neurodynamic characteristics) decreases and the role of the properties of the higher levels of individuality (personality and intelligence) increases. The results of the study are significant both from a theoretical and a practical point of view, and can be used in the process of psychological and pedagogical support of the game activity and communication of preschoolers, the educational activities of schoolchildren at different stages of education and students in order to form rational methods and ways of carrying out activities in them taking into account individual characteristics, as well as specific conditions and requirements of the leading type of activity.

**Ключевые слова:** стиль учебной деятельности, дошкольники, младшие школьники, учащиеся среднего звена, старшеклассники, студенты.

**Key words:** style of academic activity, preschool children, primary school students, middle school students, high school students, students.

### **Введение**

Одной из проблем системы образования является проблема успешности учебной деятельности субъекта обучения. Данная проблема может быть раскрыта через призму развития стиля учебной деятельности и его соответствие условиям и требованиям деятельности.

Проблема стиля учения с середины прошлого века привлекает внимание как отечественных, так и зарубежных исследователей. В зарубежной психологии понятие «стиль учения» впервые стали использовать в 70-е гг. XX в. С помощью данного понятия авторы пытались объяснить индивидуальные особенности учащихся, проявляющиеся в учебной деятельности. Так, Riechmann, Grasha (1974), используя понятие «индивидуальные предпочтения», особое внимание уделяли способам взаимодействия между учащимися и учителем. На основе анализа взаимодействий учащихся с учителем (автономных, групповых, директивных) авторами были выделены три типа биполярных учебных предпочтений: «уклоняющийся – участвующий»; «зависимый – независимый»; «соперничающий – сотрудничающий» [Самбикина 2015: 280; 2015а: 309–320].

В качестве важных характеристик стиля учебной деятельности рассматриваются: отношение школьников к учебе и способы работы учащихся с учебным материалом. Выделяются четыре «подхода к учебной деятельности»: 1. «Ориентация на систематическое усвоение учебного материала». 2. «Ориентация на воспроизведение в сочетании с внешней мотивацией». 3. «Ориентация на высокие учебные достижения в сочетании с высоким уровнем потребности в успешной учебе». 4. «Ориентация на понимание в сочетании с высоким уровнем познавательной мотивации и интересом к учебному материалу» [Самбикина 2015: 280]. Д. А. Колба (1976; 1984) особое внимание уделял интеллектуальным особенностям учащихся, изучая стиль учения он выделил интеллектуальные операции: конкретность – абстрактность мышления; склонность перерабатывать информацию на уровне действий и наблюдения (Цит. по [Самбикина 2015; Холодная 2004]).

### **Основная часть**

Анализ зарубежной литературы показывает, что, несмотря на специфику подходов, для большинства авторов характерно определение стиля учения как индивидуально-своеобразной системы приемов и способов усвоения информации [Самбикина 2015; Холодная 2004]. В качестве специального предмета исследования стиль учения стал рассматриваться в Пермской психологической школе, начиная с середины 60-гг. прошлого столетия [Вяткин, Щукин 2011]. Большинство авторов раскрывали понятие стиля учебной деятельности как систему действий и операций учащегося, при помощи которой достигается определенный результат деятельности [Там же: 155].

Идеи В. С. Мерлина о структуре, функциях стиля, условиях его формирования и механизмах приспособления индивидуальных особенностей субъекта к требованиям деятельности стали методологическими основами учения о стиле учебной деятельности [Мерлин 1986]. В дальнейшем в работах Б. А. Вяткина, М. Р. Щукина было показано, что стиль – это полисистемное образование, осуществляющее взаимодействие с другими системами: с интегральной индивидуальностью, свойства которой выступают в качестве внутренних условий стиля; с системой внешних условий и требований деятельности [Там же: 220].

Рассматривая историю вопроса стиля учебной деятельности в психологии, можно выделить следующие этапы в его изучении [Там же: 155]. На первом этапе стиль учебной деятельности изучался в зависимости от свойств нервной системы. В качестве основных операций и действий стиля на этом этапе рассматривались ориентировочные, исполнительские и контрольные действия, а также их соотношение. На данном этапе было обнаружено, что для учащихся характерны два стиля. Первый стиль учебной деятельности отличается наличием ориентировочных действий, которые предшествуют исполнительским и являются достаточно развернутыми и детализированными. Это проявляется в том, что учащиеся используют черновики, склонны к исправлениям, чистовая работа сводится к переписыванию с черновика. Для учащихся первого типа характерно наличие контрольных операций, частых самопроверок. Для учащихся второго стиля учебной деятельности в большей мере были характерны исполнительские действия, ориентировочные действия были в основном свернутыми, схематичными, контрольные операции практически не осуществлялись [Щукин 1994, 1995].

На втором этапе исследования стиль учебной деятельности стал изучаться во взаимосвязи не только со свойствами НС, но и темпераментом, свойствами личности, опытом работы, когнитивной сферой социальным статусом.

В настоящее время установлено, что стиль учебной деятельности является целостным, многокомпонентным, многоуровневым, системным, динамическим образованием, структура которого включает в себя систему внутренних условий, процессуальную и результативную

стороны учебной деятельности [Жданова 1997; Самбикина 2015]. Установлено, что стиль учебной деятельности изменяется в связи с возрастом, а также в связи с изменяющимися условиями и требованиями деятельности. Были выявлены структура, детерминанты, функции стиля на разных этапах обучения [Там же].

В данной статье впервые представлена динамика развития стиля учебной деятельности субъектов образовательного процесса, начиная от предпосылок становления стиля в дошкольном возрасте и до этапа обучения в вузе. Исследование стиля в дошкольном возрасте было осуществлено Л. Г. Сивак [Сивак 1993]. Исследование проводилось на выборке воспитанников подготовительных групп детского сада, общее количество обследованных составило 60 человек (31 мальчик и 29 девочек) в возрасте от 6 до 7 лет. Для изучения индивидуального стиля предметной деятельности дошкольников использовалась методика решения практических задач (Маствилискер Э. И.). Индивидуальный стиль общения и индивидуальный стиль моторики изучались с помощью методик, разработанных Л. Г. Сивак.

Для изучения интеллектуального и эмоционального компонентов стиля использовались тест Векслера и цветовой тест Люшера. Свойства нервной системы диагностировались посредством схемы наблюдения за жизненными проявлениями свойств нервной системы Б. А. Вяткина. Динамика развития стиля учебной деятельности школьников при переходе от младшего к среднему, а затем старшему звену обучения в школе изучалась в лонгитюдном исследовании О. С. Самбикиной [Самбикина 2015]. В исследовании приняли участие 82 учащихся общеобразовательной школы (43 мальчика и 39 девочек). Стиль учебной деятельности изучался на данной выборке сначала на этапе обучения в четвертом классе, а затем в седьмом и десятом классе.

Для исследования стиля учебной деятельности школьников и детерминирующих его свойств интегральной индивидуальности были использованы следующие методики: «Пермский опросник стиля учебной деятельности школьников» (Самбикина О. С.), «Схема наблюдения за жизненными проявлениями свойств нервной системы» (Б. А. Вяткин), «Опросник структуры темперамента» (ОСТ) В. М. Русалова (детский и подростковый варианты), личностный опросник Р. Кеттелла (детский и подростковый варианты), социометрическая методика Я. Морено.

Стиль учебной деятельности студентов-филологов и математиков изучался в исследовании С. Ю. Ждановой [Жданова 1997]. Выборку составили студенты 1, 3 и 5-х курсов в возрасте от 17 до 22 лет (всего 180 человек). Для исследования стиля учебной деятельности и детерминирующих его свойств интегральной индивидуальности были использованы «Опросник изучения темперамента» Я. Стреляу, опросник «Исследование психологической структуры темперамента» Б. Н. Смирнова, «Личностный опросник» Г. Айзенка, «Опросник социально-психологической адаптации» (СПА) К. Роджерса и Р. Даймонд, «Личностный опросник» Р. Кеттелла, мотивационная анкета Т. Т. Ильиной, прогрессивные матрицы Равена, «Краткий ориентировочный тест» (КОТ) Э. Ф. Вандерлика, «Детский апперцептивный тест» (ДАТ) Л. Беллак, опросник Н. С. Копеиной для выявления стиля учебной деятельности, «Опросник диагностики стилей учебной деятельности» Н. Энтвистла (перевод и адаптация Л. Г. Васильева и В. В. Бурлаков), а также составленная С. Ю. Ждановой анкета для определения стиля учения, позволяющая выявить приемы и способы учебной деятельности студентов [Жданова 1997]. Результаты анкетирования были дополнены оценками экспертов-преподавателей филологического, механико-математического факультета, а также преподавателей общественных дисциплин общеуниверситетских кафедр.

В исследовании Л. Г. Сивак [Сивак 1993] было обнаружено, что у детей старшего дошкольного возраста начинают развиваться индивидуальные стили (ИС) предметной деятельности, общения и моторики, в дальнейшем выступающие в качестве предпосылок для

развития стиля учения младших школьников. В качестве факторов, влияющих на развитие ИС предметной деятельности дошкольников, выступают сила нервной системы относительно возбуждения, уровень умственного развития и эмоциональное удовлетворение. Дети с разными свойствами нервной системы ведут себя по-разному: «сильные» в равной степени используют «свой» и «чужой» стиль деятельности, «слабые» применяют «свой» стиль, полностью отвергая типологически «чужой». «Сильные» дошкольники, использующие типологически «чужой», но объективно рациональный стиль, имеют более высокий уровень умственного развития, чем их сверстники, выбравшие типологически «свой», но объективно нерациональный способ действий ( $t=4.02$ ,  $p<0,01$ ). У дошкольников со слабым типом нервной системы объективно рациональный стиль совпадает с типологически «своим». Независимо от уровня умственного развития они предпочитают использовать «свой» (ориентировочный) стиль предметной деятельности, полностью отвергая при этом типологически «чужой» (исполнительный) стиль.

Работая типологически «своим», объективно рациональным ориентировочным стилем деятельности, дети со слабой нервной системой испытывают большее эмоциональное удовлетворение. В выборке старших дошкольников с сильным типом нервной системы применение «чужого», но объективно рационального стиля приносит большее удовлетворение, чем использование «своего», но объективно нерационального. У всех дошкольников, принимавших участие в исследовании, положительные эмоции подкрепляют желание использовать более удобный, приводящий к высокому результату с минимальными затратами для организма стиль. При этом выбор того или иного стиля с позиций внутренних возможностей субъекта и скорости нахождения более рациональных приемов и способов деятельности зависит от уровня интеллектуального развития ребенка.

В процессе исследования индивидуального стиля общения в совместной деятельности старших дошкольников выявлено, что «чужой» (лидерский) стиль общения вопреки своим нейродинамическим особенностям (слабому типу НС) используют дети с более высоким уровнем умственного развития. Дети с менее высоким уровнем умственного развития используют «чужой стиль», речь в данном случае идет об использовании подчиненного стиля в группе детей с сильным типом нервной системы [Сивак 1993: 10].

Дошкольники с сильным типом нервной системы независимо от ситуации большее удовлетворение испытывают от типологически «своего» (лидерского) стиля общения. В выборке детей со слабым типом в ситуации общения со знакомым партнером удовлетворенность в большей степени испытывают дошкольники, применяющие типологически «чужой» (лидерский), но более престижный стиль, а в ситуации взаимодействия с незнакомым партнером наибольшая эмоциональная удовлетворенность ощущается при отказе от общения (крайнее проявление «своего» стиля).

В результате исследования индивидуального стиля моторики субъектов дошкольного образования в условиях сформированного и несформированного навыка у испытуемых было выделено три стиля: «скоростной-силовой» (присущ детям с сильным типом нервной системы), «точностный» (свойственен детям со слабым типом нервной системы) и смешанный. Как показали результаты исследования, выбор стиля моторики не зависит от степени овладения навыком. При несформированном навыке не выявлена взаимосвязь между выбором стиля и силой нервной системы: дошкольники и с сильным, и со слабым типом нервной системы в равной степени применяют как типологически «свой», так и типологически «чужой» стиль моторики. При сформированном навыке данная связь выявлена на уровне значимости  $p<0,05$ .

При этом «сильные» продолжают использовать и «свой», и «чужой» стили, а «слабые» предпочитают «свой» (точностный) стиль, отвергая «чужой» (скоростно-силовой). Таким образом, «слабые» демонстрируют большую чувствительность к изменяющимся условиям

и быстрее приходят к выбору «своего» стиля ( $x= 5,98$ ;  $p<0,05$ ). Уровень умственного развития не оказывает влияния на выбор стиля моторики при несформированном навыке, но детерминирует этот выбор в случае сформированного навыка ( $x= 5,83$ ;  $p<0,01$ ). К применению типологически «своего» стиля быстрее приходят дошкольники с более высоким уровнем умственного развития.

Эмоциональное удовлетворение от применения «своего» и «чужого» стиля моторики у всех детей выражено примерно в равной степени, исключение составляют «слабые» в ситуации несформированного навыка. Обнаруженные факты дают основание утверждать, что регулирующая роль интеллекта проявляется только в условиях сформированного навыка, тогда как влияние эмоций наблюдается с первых попыток, что позволяет предположить, что эмоции выступают в качестве первичного регулирующего фактора, детерминирующего выбор приемов работы на самых первых ступенях развития стиля моторики. В ходе лонгитюдного исследования был изучен стиль учебной деятельности младших школьников, учащихся среднего и старшего звеньев школы [Самбикина 2015].

Исследование показало, что большинство изменений в учебных действиях, входящих в структурные компоненты стиля учебной деятельности, происходит при переходе от начального звена обучения к среднему. Более выраженным становится стремление учащихся выйти за рамки школьной программы, посещать дополнительные занятия и факультативы, они становятся более самостоятельными, демонстрируют большую настойчивость и целеустремленность, легче преодолевают трудности в учебе, стараются доводить решение трудной задачи до конца, проявляют собранность и самообладание в ответственных, эмоционально напряженных ситуациях (контрольная работа, экзамен и т. п.), даже в случае неудачи не снижают качества работы.

С возрастом совершенствуются действия планирования и самоконтроля. В среднем звене школы ответы учеников становятся более оригинальными, развивается творческий подход к решению задач, больший интерес вызывают более сложные задания. Если в младшем школьном возрасте учащимся больше нравились групповые формы работы, то в подростковом возрасте они большее предпочтение отдают индивидуальным формам выполнения заданий.

Весьма разноплановые изменения в учебных действиях происходят при переходе от среднего звена к старшему. С одной стороны, старшеклассники остаются более самостоятельными в процессе решения проблемных задач или выполнения учебных заданий, по сравнению с тем, какими они были в начальных классах, с другой, становятся менее самостоятельными, чем они были в среднем звене, начинают чаще прибегать к списыванию, подсказкам и т. п., начинают более внимательно слушать ответы своих одноклассников, проявляя терпение и не перебивая их.

Подобные изменения, вероятно, можно связать с тем, что в старшем звене школы учебная нагрузка значительно возрастает, задания усложняются, кроме того предстоящий ЕГЭ вызывает у многих старшеклассников состояние фрустрации, делает их более тревожными, сомневающимися в своих силах и способностях. В старших классах ученики реже опаздывают на уроки, но менее, чем это было в среднем звене, склонны придерживаться строго определенного режима дня. Для выявления структурных компонентов стиля учебной деятельности школьников на разных ступенях обучения использовался факторный анализ. В результате применения процедуры факторного анализа было обнаружено четыре структурных компонента стиля учебной деятельности младших школьников: познавательная активность в ходе учебной деятельности, динамика и активность работы на уроке, дисциплина и организованность в ходе учебной деятельности и саморегуляция в ходе учебной деятельности.

Структуры стилей учебной деятельности учащихся среднего и старшего звена школы идентичны и состоят из семи компонентов: познавательная активность в ходе учебной деятельности, динамика работы на уроке, активность работы на уроке, дисциплина и организованность в ходе учебной деятельности, саморегуляция в ходе учебной деятельности, контроль и оценка в учебной деятельности и предпочтение индивидуальной формы работы. Это доказывает, что, во-первых, с возрастом структура СУД становится более сложной многокомпонентной, во-вторых, при переходе от среднего звена школы к старшему она не изменяется, остается устойчивой. В результате корреляционного анализа были выявлены статистически значимые взаимосвязи между структурными компонентами стиля учебной деятельности младших школьников, учащихся среднего и старшего звена школы. Обнаружено, что все структурные компоненты стиля младших школьников значимо коррелируют между собой ( $p < 0,001$ ), при этом все взаимосвязи имеют положительный характер.

Анализ взаимосвязей свидетельствует о том, что младшие школьники, стремящиеся к получению знаний, демонстрируют высокий темп учебной деятельности, активно работают на уроках, проявляют дисциплинированность, организованность и способность к саморегуляции. И, наоборот, ученики начального звена школы, у которых преобладает направленность на получение отметки, а не знаний, на уроках пассивны, отвечают, как правило, только когда их вызывает учитель, не организованны, нуждаются во внешнем контроле поведения, проявляют импульсивность и реактивность, не могут контролировать и сдерживать свои эмоции. Таким образом, стиль учебной деятельности младших школьников представляет собою целостное, гармоничное, многокомпонентное образование.

Анализ взаимосвязей структурных компонентов стиля учебной деятельности учащихся среднего звена показывает, что на данном этапе обучения в школе в структуре СУД ведущими являются такие компоненты, как «дисциплина и организованность» и «динамика работы на уроке», поскольку соответствующие показатели имеют наибольшее количество значимых взаимосвязей с другими компонентами стиля. Показатель «дисциплина и организованность» положительно взаимосвязан с «познавательной активностью» ( $p < 0,001$ ), «динамикой работы на уроке» ( $p < 0,01$ ), «саморегуляцией» ( $p < 0,001$ ), «контролем и оценкой» ( $p < 0,001$ ). Показатель «динамика работы на уроке» взаимосвязан с показателями «саморегуляция» ( $p < 0,001$ ) и «предпочтение индивидуальной формы работы» ( $p < 0,01$ ). Показатель «активность работы на уроке» положительно коррелирует с показателем «контроля и оценки» ( $p < 0,001$ ) и «предпочтения индивидуальной формы работы» ( $p < 0,001$ ).

Анализ взаимосвязей структурных компонентов СУД учащихся старших классов показывает, что плотность взаимосвязей в данной выборке очень высокая, что говорит о высоком уровне сформированности стиля учебной деятельности в этом возрасте, все связи при этом имеют положительный характер, что, в свою очередь, свидетельствует об их гармоничности и непротиворечивости. Следует отметить, что, как и в ходе анализа взаимосвязей в выборке учащихся среднего звена, при анализе значимых корреляций между компонентами СУД старшеклассников были выявлены плеяды высоко положительно связанных между собою показателей: взаимосвязь показателя «дисциплины и организованности» с «познавательной активностью», «динамикой работы на уроке», «саморегуляцией», «контролем и оценкой»; взаимосвязь «динамики работы на уроке» с «дисциплиной и организованностью», «саморегуляцией» и «предпочтением индивидуальной формы работы»; взаимосвязь «активности работы на уроке» с «контролем и оценкой» и «предпочтением индивидуальной формы работы». Они могут рассматриваться как устойчивые ядерные связи показателей компонентов стиля учебной деятельности школьника.

Особый интерес представляет изучение вопроса о взаимосвязи структурных компонентов СУД с показателями результативности учебной деятельности школьников на разных ступенях обучения. Наиболее тесно с результативностью учебной деятельности взаимосвязаны компоненты стиля учебной деятельности младших школьников, т. е. на начальном этапе развития стиля учебной деятельности, и в старшем звене, на этапе, когда стиль учебной деятельности школьников уже сформирован окончательно. Среднее звено, по всей видимости, представляет собою некий переломный момент в развитии СУД.

Анализ взаимосвязей между компонентами стиля учебной деятельности и разноуровневыми свойствами интегральной индивидуальности на каждом из этапов обучения ( $p < 0,05$ ) показал, что, независимо от возраста учащихся, компоненты стиля учебной деятельности взаимосвязаны со свойствами как нейро – и психодинамического уровней, так и со свойствами уровня личностного и социально-психологического. При этом влияние свойств нейро- и психодинамического уровней на характеристики стиля учебной деятельности школьников с возрастом ослабевает, а влияние свойств личностного уровня напротив усиливается. Наличие ещё более тесных связей между свойствами личностного уровня и особенностями процессуальной стороны СУД у учащихся старших классов в сравнении с младшими школьниками и учащимися среднего звена, позволяет говорить о повышении роли свойств вышележащих уровней интегральной индивидуальности по мере усложнения характера учебной деятельности и по мере накопления детьми опыта учебы.

В исследовании С. Ю. Ждановой был изучен стиль учебной деятельности студентов 1, 3, 5-го курсов филологического и механико-математического факультетов [Жданова 1997]. С помощью корреляционного анализа были выявлены значимые взаимосвязи между компонентами системы внутренних условий стиля: свойствами нейродинамического, психодинамического, личностного и социально-психологического уровней индивидуальности, а также интеллектуальными особенностями. Обнаружено, что по мере перехода студентов от курса к курсу увеличивается количество связей между разноуровневыми свойствами интегральной индивидуальности. Взаимосвязи, выявленные между показателями процессуальной стороны стиля и системой его внутренних условий, свидетельствуют о том, что особенности учебной деятельности студентов детерминированы совокупным проявлением разноуровневых свойств интегральной индивидуальности. При этом роль данных свойств на разных этапах обучения различна.

У студентов 1-го курса приемы учебной деятельности в большей мере взаимосвязаны с нейродинамическими особенностями, тогда как у студентов старших курсов более отчетливо проявляются связи приемов и способов учебной работы со свойствами личностного уровня интегральной индивидуальности, в том числе, с мотивацией. На 1-м курсе показатели процессуальной стороны стиля учебной деятельности студентов взаимосвязаны с общей структурой интеллекта. К старшим курсам количество взаимосвязей между приемами деятельности и показателями интеллекта возрастает, достаточно выраженными становятся взаимосвязи с подструктурами интеллекта: в частности, у студентов-математиков – с показателями невербального, а у студентов-филологов – вербального интеллекта, что можно интерпретировать как развитие интеллекта и его дифференциацию в связи со специализацией на старших курсах. Также были обнаружены взаимосвязи между показателями процессуальной стороны стиля учебной деятельности студентов, которые позволяют говорить об изменениях, происходящих в процессуальной стороне стиля, как в количественном, так и качественном аспектах.

По мере перехода студентов с курса на курс происходит увеличение количества взаимосвязей между компонентами процессуальной стороны стиля, которая представлена приемами и способами учебной работы. Так, у студентов 1-го курса наиболее выраженными являются такие приемы учебной работы, как установка на понимание и запоминание

учебного материала, развернутость учебных действий, использование ориентировочных действий, концентрация студентов на деталях, отсутствие пропусков занятий, нерациональные приемы деятельности, что, вероятно, связано с новизной в характере учебной деятельности в вузе.

К 5-му курсу наблюдаются определенные изменения: более отчетливо проявляются такие приемы учебной деятельности, как исполнительные действия, понимание в общем плане, установление межпредметных связей, создание оптимальных условий для работы во время подготовки к экзамену и т. д. В то же время изменяются связи с показателем нерациональных приемов, к 5-му курсу они приобретают обратный характер. Более тесные связи обнаруживаются между характеристиками процессуальной стороны стиля и показателем рациональных приемов. Изучение особенностей развития стиля учебной деятельности в связи со спецификой профессиональной деятельности показывает, что взаимосвязи между компонентами процессуальной стороны стиля деятельности более выражены у студентов-математиков.

Студенты-математики в большей мере используют такие приемы, как создание удобных условий на экзамене, проверка своих действий, регулярное посещение занятий, установка на понимание учебного материала, ориентировочные приемы, в то время как студенты-филологи в большей степени ориентированы на механическое запоминание изучаемого материала, использование межпредметных связей, применение исполнительных действий, менее регулярное посещение занятий. Увеличение количества значимых взаимосвязей показателей результативной стороны стиля учебной деятельности с показателями свойств личностного уровня, интеллекта, приемов и способов учебной работы, позволяет говорить о развитии системы внутренних условий стиля и его процессуальной стороны.

Данные факторного анализа подтверждают результаты корреляционного анализа и свидетельствуют о динамике развития стиля от курса к курсу, что проявляется в увеличении доли суммарной дисперсии по мере перехода студентов на последующие курсы, а также в более структурированном и сформированном стиле учебной деятельности студентов старших курсов. На основе кластерного анализа на каждом курсе были выделены две группы студентов, одна из которых характеризуется показателями более совершенного стиля учебной деятельности, а другая – менее совершенного. Как у студентов-филологов, так и у студентов-математиков была выявлена тенденция, заключающаяся в том, что число студентов, характеризующихся более совершенным стилем, возрастает от курса к курсу. Данные, полученные в результате кластерного анализа, свидетельствуют о том, что в пределах одного курса наблюдаются разные уровни развития стиля учебной деятельности студентов, а также указывают на общую тенденцию развития стиля от курса к курсу [Жданова 1997].

В целом, исходя из результатов исследования, можно сделать заключение о том, что на начальном этапе обучения стиль учебной деятельности студентов недостаточно сформирован, по мере перехода на следующие этапы обучения он становится более структурированным и сформированным. По мере развития стиля учебной деятельности студентов за счет появления новых приемов учебной деятельности, а также увеличения количества связей между показателями процессуальной, результативной сторон и системы внутренних условий происходят изменения в его процессуальной стороне.

Развитие процессуальной стороны стиля проявляется в том, что наряду с изменениями в традиционно выделяемых ориентировочном и исполнительном компонентах деятельности, выявлены изменения в ряде других сторон деятельности как в плане более общей характеристики деятельности (систематичность, создание удобных условий для работы и т. д.), так и в плане выделения приемов интеллектуальной обработки материала (реализация установки на понимание и запоминание материала, использование приема схватывания в общем плане и т. д.).

К числу общих тенденций следует отнести также тот факт, что по мере развития стиля происходит уменьшение роли свойств нижележащих уровней индивидуальности (нейродинамические особенности) и возрастание роли свойств вышележащих уровней индивидуальности: личности и интеллекта. Изменения в свойствах личности связаны с развитием мотивационного фактора [Вяткин, Щукин 2011; Жданова 1997; Жданова, Шавкунова 2015; Копейна 1983; Кузнецов, Русаков, Жданова 2017]. В ходе исследования были выделены специфические различия в структуре и особенностях развития стиля учебной деятельности у студентов в связи со спецификой факультета. Показано, что у студентов первых курсов филологического и механико-математического факультетов различия в стиле учебной деятельности являются менее выраженными, однако по мере развития стиля, к пятому курсу, претерпевают существенные различия.

Данные различия заключаются в специфике приемов учебной деятельности, характеризующей своеобразие процессуальной стороны стиля, а также в системе внутренних условий стиля, в ряде психодинамических, личностных и интеллектуальных характеристик студентов. Обнаружено, что в целом стиль учебной деятельности студентов-математиков характеризуется более сложной системой связей между различными его компонентами. Выявленные различия в стилях и особенностях их развития у студентов можно объяснить спецификой условий и требований учебной деятельности, существующей на разных факультетах.

Полученные результаты позволяют утверждать, что в качестве важнейшего внутреннего условия стиля выступает интеллектуальный фактор, который на разных этапах обучения выполняет различную роль. Обнаружено возрастание роли интеллектуального фактора в учебной деятельности у студентов старших курсов, отмечено, что ряд особенностей имеет более выраженный характер на ранних этапах обучения. Различия в проявлении интеллектуального фактора выявлены в связи со спецификой факультета.

Развитие стиля от курса к курсу позволяет говорить о существенной роли в этом процессе компонентов опыта [Вяткин, Щукин 2011; Зеер, Сыманюк 1997]. При этом проявление данного фактора выступает неоднозначно. Наряду с положительными элементами возможно проявление негативных особенностей. В целом, полученные данные позволяют заключить, что разные уровни развития стиля учебной деятельности студентов могут быть выделены не только в плане развития стиля при переходе от младших курсов к старшим, но и в пределах одних и тех же курсов, в связи со специфическими особенностями учебной деятельности у студентов различных факультетов.

### **Заключение**

В целом, результаты исследования позволяют заключить, что стиль учебной деятельности – это целостное, динамичное, развивающееся образование, структура которого включает в себя процессуальную и результативную стороны, систему внутренних условий, отражение субъектом внешних условий и требований деятельности. Полученный материал, позволяет говорить об общих тенденциях в развитии стиля учебной деятельности субъекта обучения на всех этапах обучения. Данные тенденции проявляются в том, что ведущей и определяющей стороной стиля учебной деятельности является система внутренних условий и особенности ее взаимодействия с процессуальной и результативной сторонами стиля учебной деятельности. По мере развития стиля происходит уменьшение роли свойств нижележащих уровней индивидуальности (нейродинамические особенности) и возрастание роли свойств вышележащих уровней индивидуальности: личности и интеллекта.

К числу общих тенденций следует отнести развитие стиля. Результаты исследования позволяют говорить о том, что на начальном этапе обучения стиль учебной деятельности является недостаточно сформированным. По мере перехода на последующие этапы

обучения, стиль учебной деятельности становится все более сформированным и структурированным. По мере развития стиля учебной деятельности происходят изменения в его процессуальной стороне.

Данные изменения проявляются в появлении новых компонентов стиля, усложнении его структуры, а также в увеличении количества связей между показателями процессуальной, результативной сторон, системы внутренних условий. В ходе исследования были выделены специфические различия в структуре и особенностях развития стиля учебной деятельности на каждом этапе обучения (детский сад, школа, вуз). Показано, что в старшем дошкольном возрасте складываются предпосылки стиля учения. Важными детерминантами стиля в дошкольном возрасте являются свойства нервной системы, эмоциональность и интеллект. Структура стиля учебной деятельности школьников с возрастом становится более сложной и не содержит в себе противоречий, это свидетельствует о том, что по мере овладения школьниками учебной деятельностью происходит совершенствование и гармонизация стиля учебной деятельности. Независимо от возраста учащихся в качестве ядерных компонентов в структуре стиля выступают динамика работы на уроке, дисциплина и организованность.

С возрастом изменяется характер взаимосвязи компонентов стиля учебной деятельности с успеваемостью школьников. Наиболее тесная взаимосвязь между компонентами стиля учебной деятельности и результативностью учебной деятельности наблюдается в начальном звене и в старшем звене школы. В студенческом возрасте на начальном этапе обучения у студентов первых курсов различия в стиле учебной деятельности являются менее выраженными, однако по мере развития стиля, к пятому курсу, претерпевают существенные изменения. Данные различия заключаются в специфике приемов учебной деятельности, характеризующей специфику процессуальной стороны стиля, а также в системе внутренних условий стиля, в ряде личностных, интеллектуальных и психодинамических характеристик студентов.

В целом стиль учебной деятельности студентов-математиков характеризуется более сложной системой связей между различными компонентами стиля. Различия в стиле и особенности его развития у студентов можно объяснить специфическими условиями и требованиями деятельности, существующими на разных факультетах.

Полученные результаты исследования позволяют говорить о том, что в качестве важнейшего внутреннего условия стиля выступает интеллектуальный фактор, который на разных этапах обучения выполняет различную роль. Выявлено возрастание роли интеллектуального фактора в учебной деятельности у студентов старших курсов, отмечено, что ряд особенностей имеет более выраженный характер на ранних этапах обучения. Специфические различия в особенностях проявления интеллектуального фактора выявлены в связи со спецификой факультета.

Обнаружено, что разные уровни развития стиля учебной деятельности студентов могут быть выделены не только в плане развития стиля при переходе от младших курсов к старшим, но и в пределах одних и тех же курсов, в связи со специфическими особенностями учебной деятельности у студентов различных факультетов. В целом, полученный материал свидетельствует о динамике развития индивидуального стиля субъекта учебной деятельности на протяжении различных этапов образования: детский сад-школа-вуз. Полученные в ходе исследования данные имеют важное практическое значение, могут быть использованы в процессе психологического сопровождения учебной деятельности студентов, формирования у них рациональных приемов деятельности с учетом индивидуальных особенностей студентов, а также специфических условий и требований деятельности.

### Список литературы

Вяткин Б. А., Самбикина О. С. Индивидуальность и стиль учения растущего человека. Пермь: Пермский гос. гуманитар.-пед. ун-т, 2016. 63 с.

Вяткин Б. А., Щукин М. Р. Новый подход к исследованию стиля в научной школе В. С. Мерлина // Психология интегральной индивидуальности: Пермская школа / сост. Б. А. Вяткин, Л. Я. Дорфман, М. Р. Щукин. М.: Смысл, 2011. С. 219–233.

Жданова С. Ю. Стиль учебной деятельности и его развитие (на материале студентов-филологов и математиков): дис... канд. псих. наук. Пермь, 1997. 212 с.

Жданова С. Ю., Шавкунова А. В., Кузнецов А. Г. Формирование социально-психологической адаптации у студентов-первокурсников к новым условиям образовательной среды // Психологическая наука и практика: взаимодействие, опыт, новации: материалы V Форума психологов Прикамья (Пермь, 27–28 ноября 2015). Пермь: Пермский гос. нац. иссл. ун-т, 2015. С. 89–95.

Зеер Э. Ф., Сыманюк Э. Э. Кризисы профессионального становления личности // Психологический журнал. 1997. Т. 18. № 6. С. 35–44.

Копейна Н. С. Стиль учебной деятельности как средство обеспечения учебной успешности студентов // Проблемы повышения успеваемости и снижения отсева студентов. Л.: Ленинградский гос. ун-т, 1983. С. 23–29.

Кузнецов А. Г., Русаков С. В., Жданова С. Ю. Особенности работы со студентами первого курса (из опыта работы механико-математического факультета Пермского государственного национального исследовательского университета) // Вестник Московского университета. Сер. 20: Педагогическое образование. 2017. № 1. С. 99–111.

Мерлин В. С. Очерк интегрального исследования индивидуальности. М.: Педагогика, 1986. 256 с.

Психология раннего студенческого возраста: монография / В. Т. Кудрявцев, Е. Л. Бережковская, О. Г. Кравцов, О. П. Меркулова, Т. С. Новикова, И. А. Перелыгина, А. М. Прихожан; под ред. Е. Л. Бережковской. М.: Проспект, 2014. 192 с.

Самбикина О. С. Динамика стиля учебной деятельности на разных этапах школьного образования // Индивидуальность растущего человека в условиях современной школы / под ред. Б. А. Вяткина. Пермь: Пермский гос. гуманитар.-пед. ун-т, 2015. С. 309–320.

Самбикина О. С. Стиль учебной деятельности школьника: понятие, структура, детерминанты и функции // Индивидуальность растущего человека в условиях современной школы / под ред. Б. А. Вяткина. Пермь: Пермский гос. гуманитар.-пед. ун-т, 2015а. С. 279–308.

Сивак Л. Г. Взаимосвязь интеллектуального и эмоционального факторов в онтогенезе индивидуального стиля: автореф. дис. ... канд. псих. наук. Пермь, 1993. 12 с.

Холодная М. А. Когнитивные стили. О природе индивидуального ума. СПб.: Питер, 2004. 384 с.

Щукин М. Р. О проблеме развития индивидуального стиля деятельности // Ежегодник. 1995. Т. 1. Вып. 2. С. 158–160.

Щукин М. Р. Структура индивидуального стиля деятельности и условия его формирования: автореф. дис. ... д-ра псих. наук. Новосибирск, 1994. 40 с.

### References

Vyatkin B. A., Sambikina O. S. Individual'nost' i stil' ucheniia rastushchego cheloveka [The personality and teaching style of a growing person]. Perm', Permskij gos. gumanit.-ped. un-t, 2016, 63 p. (In Russ.)

Vyatkin B. A., Shchukin M. R. Novyi podkhod k issledovaniiu stilia v nauchnoi shkole V. S. Merlina [A new approach to the study of style in the scientific school of V. S. Merlin]. *Integral personality psychology: Perm school*. Moscow, Smysl, 2011, pp. 219–233. (In Russ.)

Zhdanova S. Iu. Stil' uchebnoi deiatel'nosti i ego razvitie (na materiale studentov-filologov i matematikov) [The style of educational activity and its development (based on the material of students of philology and mathematics)]. Ph. D. thesis. Perm', 1997, 212 p. (In Russ.)

Zhdanova S. Iu., Shavkunova A. V., Kuznetsov A. G. Formirovanie sotsial'no-psikhologicheskoi adaptatsii u studentov-pervokursnikov k novym usloviyam obrazovatel'noi sredy [Formation of socio-

psychological adaptation of first-year students to new conditions of the educational environment]. *Psikhologicheskaja nauka i praktika: vzaimodejstvie, opyt, novatsii. Materialy V Forumy psikhologov Prikam'ia*. Perm', Permskij gos. nac. issl. un-t, 2015, pp. 89–95. (In Russ.)

Zeer E. F., Symaniuk E. E. Krizisy professional'nogo stanovleniia lichnosti [Crises of professional development of personality]. *Psychological Journal*, 1997, vol. 18, no. 6, pp. 35–44. (In Russ.)

Kopeina N. S. Stil' uchebnoi deiatel'nosti kak sredstvo obespecheniia uchebnoi uspesnosti studentov [The style of educational activity as a means of ensuring the educational success of students]. *Problemy povysheniia uspevaemosti i snizheniia otseva studentov*, Leningrad, Leningradskij gos. un-t, 1983, pp. 23–29. (In Russ.)

Kuznetsov A. G., Rusakov S. V., Zhdanova S. Iu. Osobennosti raboty so studentami pervogo kursa (iz opyta raboty mekhaniko-matematicheskogo fakul'teta Permskogo gosudarstvennogo natsional'nogo issledovatel'skogo universiteta) [Features of working with first-year students (from the experience of the Faculty of Mechanics and Mathematics of Perm State National Research University)]. *Moscow University Bulletin. Episode 20: Teacher education*, 2017, no. 1, pp. 99–111. (In Russ.)

Merlin V. S. Ocherk integral'nogo issledovaniia individual'nosti [Essay on the integral study of individuality]. Moscow, Pedagogika, 1986, 256 p. (In Russ.)

Kudriavtsev V. T., Berezhkovskaia E. L., Kravtsov O. G., Merkulova O. P., Novikova T. S., Perelygina I. A., Prikhozhan A. M. Psikhologiya rannego studencheskogo vozrasta [Early student psychology]. Ed. E. L. Berezhkovskaia. Moscow, Prospekt, 2014, 192 p. (In Russ.)

Sambikina O. S. Dinamika stilia uchebnoi deiatel'nosti na raznykh etapakh shkol'nogo obrazovaniia [Dynamics of the style of learning activity at different stages of school education]. *Individual'nost' rastushchego cheloveka v usloviakh sovremennoi shkoly*. Ed. B. A. Vyatkin. Perm', Permskij gos. gumanit.-ped. un-t, 2015, pp. 309–320. (In Russ.)

Sambikina O. S. Stil' uchebnoi deiatel'nosti shkol'nika: poniatie, struktura, determinanty i funktsii [The style of the student's learning activity: concept, structure, determinants and functions]. *Individual'nost' rastushchego cheloveka v usloviakh sovremennoi shkoly*. Ed. B. A. Vyatkin. Perm', Permskij gos. gumanit.-ped. un-t, 2015, pp. 279–308. (In Russ.)

Sivak L. G. Vzaimosviaz' intellektual'nogo i emotsional'nogo faktorov v ontogeneze individual'nogo stilia [The relationship of intellectual and emotional factors in the ontogenesis of an individual style]. Abstract of Ph. D. thesis. Perm', 1993, 12 p. (In Russ.)

Kholodnaia M. A. Kognitivnye stili. O prirode individual'nogo uma [Cognitive styles. On the nature of an individual mind]. Saint Petersburg, Piter, 2004, 384 p. (In Russ.)

Shchukin M. R. O probleme razvitiia individual'nogo stilia deiatel'nosti [On the problem of developing an individual style of activity]. *Yearbook*, 1995, vol. 1, iss. 2, pp. 158–160. (In Russ.)

Shchukin M. R. Struktura individual'nogo stilia deiatel'nosti i usloviia ego formirovaniia [The structure of the individual style of activity and the conditions for its formation]. Abstract of Doctor's degree dissertation. Novosibirsk, 1994, 40 p. (In Russ.).

# СОДЕРЖАНИЕ

---

<b>ПЕДАГОГИКА</b> .....	<b>9</b>
<b>Егоров К. Б., Захарова В. А.</b> ЭКСПЕРТНЫЙ ПОТЕНЦИАЛ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО УНИВЕРСИТЕТА В УПРАВЛЕНИИ ИННОВАЦИОННОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬЮ НА РЕГИОНАЛЬНОМ И МУНИЦИПАЛЬНОМ УРОВНЯХ.....	9
<b>Утехина А. Н.</b> ПОВЫШЕНИЕ КУЛЬТУРНО-ЯЗЫКОВОЙ ИНФОРМАТИВНОСТИ СТУДЕНТОВ ....	23
<b>Гитман Е. К., Кольшкіна В. А.</b> ПРОБЛЕМЫ ОРГАНИЗАЦИИ ПРОЦЕССА ПРАВОВОГО ПРОСВЕЩЕНИЯ В СОВРЕМЕННОЙ СИСТЕМЕ РОССИЙСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ .....	31
<b>Магданова И. В., Ананьева М. С.</b> ГУМАНИТАРИЗАЦИЯ МАТЕМАТИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ (НА ПРИМЕРЕ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ МАТЕМАТИЧЕСКОГО ФАКУЛЬТЕТА ПГГПУ) ...	39
<b>Буянова Г В.</b> СТУДЕНЧЕСТВО КАК ПРЕДМЕТ СОЦИОЛОГИЧЕСКИХ И ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ИССЛЕДОВАНИЙ .....	48
<b>Егошин Н. А.</b> Л. ВАН БЕТХОВЕН. БАГАТЕЛИ ОР.119: ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ КОММЕНТАРИЙ ....	56
<b>Бабухин М. А.</b> ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ САМОСТОЯТЕЛЬНОСТИ КУРСАНТОВ ВОЕННОГО ВУЗА .....	72
<b>ПСИХОЛОГИЯ</b> .....	<b>78</b>
<b>Елшанский С. П.</b> АВТОМАТИЗИРОВАННЫЙ ВАРИАНТ ПСИХОСЕМАНТИЧЕСКОГО ТЕСТА ДЛЯ ОПРЕДЕЛЕНИЯ УРОВНЯ ВОВЛЕЧЕННОСТИ ШКОЛЬНИКА В ЦИФРОВИЗАЦИЮ .....	78
<b>Самбикина О. С., Жданова С. Ю.</b> ГЕНЕЗИС ИНДИВИДУАЛЬНОГО СТИЛЯ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СУБЪЕКТОВ ОБРАЗОВАНИЯ .....	89

# CONTENTS

---

<b>PEDAGOGY</b> .....	<b>9</b>
<b>Egorov K. B., Zakharova V. A.</b> EXPERT POTENTIAL OF THE PEDAGOGICAL UNIVERSITY IN THE MANAGEMENT OF INNOVATIVE ACTIVITIES AT THE REGIONAL AND MUNICIPAL LEVELS .....	<b>9</b>
<b>Utekhina A. N.</b> INCREASING THE CULTURAL AND LINGUISTIC INFORMATION CONTENT OF STUDENTS.....	<b>23</b>
<b>Gitman E. K., Kolyshkina V. A.</b> PROBLEMS OF ORGANIZING THE PROCESS OF LEGAL EDUCATION IN THE MODERN SYSTEM OF RUSSIAN EDUCATION.....	<b>31</b>
<b>Magdanova I. V., Ananieva M. S.</b> THE HUMANITARIZATION OF MATHEMATICAL EDUCATION (ILLUSTRATED BY THE MATHEMATICAL FACULTY OF PSHPU ACTIVITY).....	<b>39</b>
<b>Buyanova G.Vi.</b> STUDENTS AS A SUBJECT OF SOCIOLOGICAL, PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL RESEARCH .....	<b>48</b>
<b>Egoshin N. A.</b> L. VAN BEETHOVEN. BAGATELLES OP. 119: PEDAGOGICAL COMMENTARY .....	<b>56</b>
<b>Babukhin M. A.</b> PEDAGOGICAL CONDITIONS FOR THE FORMATION OF RESEARCH INDEPENDENCE OF MILITARY UNIVERSITY CADETS.....	<b>72</b>
<b>PSYCHOLOGY</b> .....	<b>78</b>
<b>Elshansky S. P.</b> THE AUTOMATED VERSION OF THE PSYCHOSEMANTIC TEST FOR DETERMINING THE LEVEL OF STUDENT INVOLVEMENT IN DIGITALIZATION.....	<b>78</b>
<b>Sambikina O. S., Zhdanova S. Yu.</b> THE GENESIS OF THE INDIVIDUAL STYLE OF ACADEMIC ACTIVITY OF SUBJECTS OF EDUCATION .....	<b>89</b>

*Электронное издание*

**ГУМАНИТАРНЫЕ ИССЛЕДОВАНИЯ.  
ПЕДАГОГИКА И ПСИХОЛОГИЯ**

Электронный научный рецензируемый журнал

**2020. № 4**

Ответственный редактор выпуска  
**Шустова** Светлана Викторовна

Ответственный секретарь выпуска  
**Мазурова** Елена Викторовна

Публикуется в авторской редакции

Компьютерная вёрстка выполнена  
внештатным сотрудником Л. Н. Голубцовой

Дата размещения на сайте 11.12.2020

Объём 2,5 Мб

Адрес издателя: 614990, г. Пермь, ул. Сибирская, д. 24

Редакционно-издательский отдел  
Пермского государственного гуманитарно-педагогического университета  
614990, г. Пермь, ул. Пушкина, д. 44, оф. 115  
тел. + 7 (342) 215–18–52 (доб. 394)  
e-mail: rio@pspu.ru